

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OKÇANA BATTINI

Produtividade acadêmica e políticas avaliativas no ensino superior: intensificação do trabalho e descaracterização da identidade docente no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina.

CURITIBA

2011

OKÇANA BATTINI

Produtividade acadêmica e políticas avaliativas no ensino superior: intensificação do trabalho e descaracterização da identidade docente no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina.

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Orientadora: Prof^a.Dra. Noela Invernizzi Co-orientadora: Prof^a Dra. Sônia Landini

CURITIBA

2011

TERMO DE APROVAÇÃO

OKÇANA BATTINI

Produtividade acadêmica e políticas avaliativas no ensino superior: intensificação do trabalho e descaracterização da identidade docente no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina.

Tese _____ como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora no curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Noela Invernizzi – PPGE , Setor de Educação, UFPR

Prof^a. Dr^a. Deise Mancebo - PPPFH, UERJ

Prof^a. Dr^a. Mônica Ribeiro da Silva – PPGE, Setor de Educação, UFPR

Prof^a Dr^a. Nanci Stancki da Luz - PPGTE, UTFPR

Prof^a Dr^a. Regina Michelotto - PPGE, Setor de Educação, UFPR

Curitiba, 21 de fevereiro de 2011

DEDICATÓRIA

A Odária, minha mãe. Exemplo de vida e de profissional, por acreditar em mim, mesmo quando eu não mais acreditava!

A Wilson, meu pai, pelas visitas ao escritório só para saber se estávamos bem!

A Natalia, minha filha querida, mesmo ficando durante esse período no “vácuo”, sempre esteve ao meu lado!

Meu carinho e muito obrigado pelo apoio durante essa caminhada.

AGRADECIMENTOS

As minhas orientadoras Dr^a Noela Invernizzi e Dr^a Sônia Landini pelo acompanhamento e pelas orientações que me ajudaram muito no desenvolvimento do trabalho.

As professoras Dr^a Deise Mancebo e Dr^a Regina Michelotto pelas preciosas contribuições no exame de qualificação.

Aos professores do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, por partilharem comigo suas histórias, vitórias, anseios, alegrias e frustrações, sendo que todos esses elementos fazem parte de nosso cotidiano profissional, que contraditoriamente, nos fortalece e embrutece.

Realizar uma tese é um exercício diário de reflexão e angústias, em virtude da vida que levamos sempre atribulada pelas relações do nosso cotidiano profissional, familiar e social. É um exercício solitário. Quando finalizamos, encerra-se mais uma etapa de nossa caminhada intelectual. Nesse momento temos que compartilhar e agradecer as pessoas que nos ajudaram na realização dessa caminhada. Aos meus irmãos, Alexandre e Laressa, por nossas conversas. Podem ter certeza que elas foram essenciais. A Titia e Ivone pelas palavras de apoio. A Christian Simioni, que me ajudou a olhar a vida de uma forma diferente.

Ao departamento de Educação da Universidade Federal do Paraná, pelo subsídio administrativo.

Eu me sinto uma tarefeira. Eu estou me sentindo uma operária do ensino superior. Se nós contarmos a divisão técnica e social do trabalho, eu estou na base, eu sou um operário. Porque estou envolvida com uma série de atividades e a nossa identidade não está mais vinculada ao que fazemos e sim ao que publicamos. Minha identidade está prejudicada pelo excessivo número de tarefas para as quais eu tenho me dedicado. Este ano eu ganharia o título de operária padrão!

Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	
RESUMO	
ABSTRACT	
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1- MARCOS E MARCAS DO ENSINO SUPERIOR	20
1.1- RECORTE HISTÓRICO DA ORGANIZAÇÃO DOS MODELOS UNIVERSITÁRIOS NA SOCIEDADE	20
1.1.1 - Os Modelos Napoleônico e Humboldtiano de Universidade e suas Principais Características	24
1.2 - AS INFLUÊNCIAS DOS MODELOS NAPOLEÔNICO E HUMBOLDTIANO NA CONFIGURAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA	26
1.2.1 - O Surgimento das Primeiras Universidades no Brasil	26
1.2.2 - A Universidade no Regime Militar	31
1.2.3 - O Processo de Redemocratização do País e a Universidade	36
1.2.4 - A Universidade no Contexto Atual: Neoliberalismo e Mercantilização do Ensino Superior	39
CAPÍTULO 2 - PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES SUPERIORES DE ENSINO NO BRASIL	52
2.1- A AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DO REGIME MILITAR	53
2.2- A REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS E AS PROPOSTAS AVALIATIVAS DO ENSINO SUPERIOR	57
2.2.1- Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU	57
2.2.2 - Estratégias de Continuidades para a Formulação de um Sistema de Avaliação do Ensino Superior	58
2.2.3 - Propostas de Avaliação do Ensino Superior na Política Neoliberal: a transição do PAIUB para o Exame Nacional de Cursos e SINAES	60
2.2.3.1- Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras PAIUB	61
2.2.3.2- Exame nacional de cursos - ENC	65
2.2.3.3- Sistema nacional de avaliação da educação superior - SINAES	69
2.3 - SINAES E CAPES: PROPOSTAS AVALIATIVAS ORIENTADORAS DO TRABALHO DOCENTE	73
CAPÍTULO 3 - TRABALHO DOCENTE: MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO E PRODUTIVISMO ACADÊMICO.	79
3.1 - MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO E PRODUTIVISMO NA UNIVERSIDADE	79
3.2 - TRABALHO DOCENTE, POLÍTICAS AVALIATIVAS E PRODUTIVISMO ACADÊMICO.	85
3.2.1- Produtivismo acadêmico e seus Impactos no Trabalho Docente	92
3.2.1.1 – Produtivismo acadêmico e intensificação do trabalho docente	93
3.3 - INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E PRODUTIVISMO ACADÊMICO: TENSIONAMENTOS SOBRE A SUA IDENTIDADE	106
3.3.1 - Elementos Constitutivos da Identidade e do Trabalho Docente	109
3.3.1.1 - Concepção e elementos constitutivos da identidade e do trabalho	

Docente	110
3.3.1.2 - Identidade e especificidade	119
CAPÍTULO 4 - O TRABALHO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E AS POLÍTICAS AVALIATIVAS CENTRADAS NO PRODUTIVISMO: INTENSIFICAÇÃO, DESCARACTERIZAÇÃO E INDICATIVOS DE MUDANÇA NA IDENTIDADE. ESTUDO DE CASO	125
4.1 – QUESTÕES DE ENFOQUE, DE MÉTODO E TÉCNICAS DE PESQUISA	126
4.2 - A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA E O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO	135
4.2.1- Histórico da Criação da Universidade Estadual de Londrina: Lutas e Avanços	135
4.2.2 - A Universidade Estadual de Londrina: uma Trajetória de 40 Anos	140
4.2.2.1 - Estrutura administrativa e pedagógica da Universidade Estadual de Londrina	141
4.2.3 - Implantação e Implementação das Políticas Avaliativas na Universidade Estadual de Londrina	143
4.2.3.1 - Potencialidades e desafios da UEL na visão da Comissão Própria de Avaliação	146
4.2.4 - O Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina: Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação	148
4.3 - POLÍTICA AVALIATIVA E PRODUTIVISMO ACADÊMICO: INFLUÊNCIAS NA CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	152
4.3.1- O Trabalho dos Professores do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina	153
4.3.1.1 -Sobrecarga de trabalho e formas de contratação	155
4.3.1.2 - Lócus institucional , extensão da jornada de trabalho e invasão do espaço privado dos professores	161
4.3.1.3 - Dificuldade da realização do trabalho com os alunos	164
4.4 – PRODUTIVISMO ACADÊMICO COMO DIRECIONAMENTO DAS AÇÕES E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE	168
4.4.1- Positividade no Processo Avaliativo	168
4.4.2 - Competitividade e Individualidade	170
4.4.3 - Condutas Mercantis, Intensificação do Trabalho e Predileção entre os Pares	173
4.5 – PRODUTIVISMO ACADÊMICO E IDENTIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	179
4.5.1 -Polarização entre os Professores	179
CONCLUSÃO	188
REFERENCIAS	195
ANEXOS	206

LISTA DE SIGLAS

ANDES- Sindicato nacional dos docentes das instituições superiores de ensino
ANFOPE- Associação nacional pela formação de profissionais da educação
CAD – Comissão de avaliação docente
CAI – Comissão de avaliação institucional
CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
CONAES – Comissão nacional de avaliação da educação superior
COPAI – Comissão permanente de avaliação institucional
CPA – Comissão própria de avaliação
CPC – Conceito preliminar de curso
ENADE – Avaliação do desempenho dos estudantes
ENC – Exame nacional de cursos
FAFILO – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciência e Letras de Londrina
FEPAL – Fundação Educacional Paranaense Londrina
FESULON – Fundação de Ensino Superior de Londrina
GERES – Grupo executivo para reformulação do ensino superior
IES – Instituição de ensino superior
ICT – Instituição Científica e Tecnológica
IGC – Índice geral de curso
INEP – Instituto nacional de estudos e pesquisa educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de diretrizes e bases da educação
MEC – Ministério da educação e cultura
PARU – Programa de avaliação da reforma universitária
SESU – Secretaria do Ensino Superior
SETI – Secretaria de estado da ciência, tecnologia e ensino superior
SINAES – Sistema nacional de avaliação da educação superior
UEL – Universidade estadual de Londrina
USAID – United States Agency for International Development

RESUMO

Esta tese aborda o impacto das políticas avaliativas centradas na produtividade acadêmica –habitualmente chamadas de “produtivismo”–, na realização do trabalho do professor universitário e na sua identidade. Partimos do pressuposto discutido por Gentili (1998) e Codo (2000) de que o trabalho e a identidade dos professores universitários fundamentam-se no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto, buscamos mostrar como e em que direções a política avaliativa, impacta a realização desse trabalho e sua identidade. Tendo esse pano de fundo, analisamos o processo de formulação da política avaliativa no país, formulada pelo MEC, através do INEP e da CAPES para avaliar o impacto das normativas do SINAES e da avaliação dos programas de pós-graduação no que diz respeito ao trabalho docente. A partir disso, mostramos como essas normativas estabelecem indicadores de produtividade para as instituições de ensino superior, objetivando mensurar o trabalho do professor. Afirmamos que desse processo cria-se uma espécie de ranqueamento entre as instituições de ensino superior no Brasil, estabelecendo um novo perfil das relações universitárias e do seu corpo docente. Nossa hipótese centra-se que esse ranqueamento entre as instituições e professores, oriundos do produtivismo acadêmico, tem gerado processos de intensificação e precarização das relações de trabalho, resultando em um processo de polarização entre os professores tidos como “produtivos” e “improdutivos”. Essa polarização vem indicando um esgarçamento do elemento constituinte do trabalho e da identidade do professor universitário: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para melhor compreendermos esse processo realizamos um estudo de caso para analisar as relações de trabalho dos professores nos cursos de graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Buscamos através da análise dos documentos referentes a política de avaliação da Universidade Estadual de Londrina, bem como da fala dos entrevistados, captar os impactos do produtivismo acadêmico no direcionamento do seu trabalho e da sua identidade enquanto professor do ensino superior. O trabalho concluiu que a polarização do corpo docente entre professores da pesquisa e professores do ensino, entre os de graduação e de pós-graduação e, até entre os do mesmo nível, trazem alguns indicativos para pensarmos que está ocorrendo um processo de transformação da identidade docente, historicamente sustentada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esses indicativos apontam para um possível redesenhar do trabalho e da identidade, em razão do deslocamento da relação entre ensino, pesquisa e extensão para a relação pesquisa e ensino.

PALAVRAS CHAVES: Trabalho e identidade docente, Políticas avaliativas, Produtividade acadêmica, Universidade .

ABSTRACT

This thesis addresses the question of work and the identity of the university professor, focusing on the impact of evaluation policies sustained in academic productivity, during this work. We start from the assumption that the work and the identity of university professor are based on the principle of indivisibility of teaching, research and extension. In this context, we show how and in what direction the evaluation policy, based on academic productivity, impacts the achievement of university professors work incurring on the perception of his identity. Having this background we analyze the process of evaluation policy formulation, based on normatives of SINAES and Capes regarding the teaching. From this, we show how these normatives establish productivity indicators for institutions of higher education, aiming to measure the professor's work. We believe that this process creates, even if overtly, a kind of ranking of higher education institutions in Brazil, bringing a new profile in the university relations and its faculty. Thus our hypothesis is that ranking among institutions of higher education and professors, has generated a process of polarization between the faculty, taken as a "productive" and "unproductive" university professors, indicating the scission of the constituent element of the work and the identity of the professor: the indivisibility between teaching, research and extension. This process is leading to mischaracterization, intensification and precarization of the professor's work at the university. To better understand this process we went through a case study to examine the working relationships of professors in undergraduate courses in Pedagogy and Masters in Education at the Universidade Estadual de Londrina, as well as the impacts of academic productivity in directing their actions and their identity. The study concluded that the polarization between faculty research professors and teachers, between undergraduate and postgraduate, and even among the same level, bring some pointers to think about what is going on a transformation of identity teaching, historically supported by the integration between teaching, research and extension. These indication point to a possible redesign of work and identity, because of the shift the relationship between teaching, research and extension to the relationship between research and teaching.

KEY WORDS: Work and professor's identity, Evaluation Policies, Academic productivity, University.

INTRODUÇÃO

Dois eixos orientaram a nossa escolha do tema “trabalho e identidade do professor universitário face as políticas avaliativas”, tendo como foco o impacto que as políticas avaliativas, centradas na produtivismo acadêmico, tem na realização do trabalho e na identidade docente. O primeiro eixo se refere a nossa curiosidade em refletir sobre o trabalho docente na educação superior, na atualidade. O segundo eixo tem a ver com aproximar essas referências teórico-práticas ao nosso cotidiano profissional de professora do ensino superior, para melhor compreendê-lo e tentar buscar, por meio dessa relação, aprofundar nossa prática profissional como trabalhadora comprometida com a qualidade da formação e da produção de conhecimentos buscando respostas para as demandas da sociedade. Ainda que bastante incipiente, nossa trajetória, ao formularmos esta tese, enriqueceu esse compromisso e, nas palavras de Guimarães Rosa, alertou-nos para não sucumbirmos diante do “Correr da vida [que] embrulha tudo... a vida é assim: esquentada e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois inquieta. O que ela quer da gente é coragem”.

Nos últimos anos, uma significativa produção acadêmica tem-se direcionado à análise e à crítica das políticas de educação e das reformas educacionais no ensino superior no Brasil. Muitos desses estudos explicitaram a relação entre tais reformas e o desenvolvimento de uma nova fase de acumulação do capital, no contexto do ascenso da ideologia neoliberal. É nesse cenário que o trabalho do professor universitário vem sendo desenvolvido.

Nosso estudo aborda essa questão e, embora não tenha propósitos generalizantes, traz à luz algumas evidências sobre o impacto das políticas avaliativas centradas no produtivismo acadêmico no trabalho do professor do ensino superior e seus efeitos na identidade desse profissional.

Entendemos como identidade docente toda a cultura profissional construída historicamente pelos professores como trabalhadores do ensino

superior, independentemente do seu lugar, na graduação ou na pós-graduação nas instituições de ensino superior. Essa identidade materializa-se pelas especificidades do trabalho docente no que diz respeito ao produto particular do seu trabalho (aluno formado), ao seu saber e saber fazer, ao ciclo e à flexibilidade do trabalho docente e ao vínculo afetivo que permeia esse trabalho. Essas especificidades relacionam-se ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que identifica a universidade como instituição e, em tese, define os contornos do trabalho do professor universitário que contribui para a formação de sua identidade. Essa identidade docente também se expressa na forma como os professores se compreendem enquanto totalidade, ou seja, enquanto segmento de trabalhadores especializados inseridos na divisão social do trabalho.

Para compreendermos o trabalho e a identidade desses professores partimos da análise histórica da estruturação dos modelos de universidade, especificamente no Brasil, o que nos possibilitou compreender a implantação e implementação desta instituição de ensino como espaço privilegiado de formação, de produção de conhecimentos e de respostas às demandas da sociedade sendo o seu princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Centramo-nos em dois modelos – o napoleônico e o humboldtiano - que trazem elementos de organização e de realização do trabalho no ensino superior, auxiliando-nos na compreensão das atividades do professor universitário, e dos elementos constitutivos de sua identidade. Para apreendermos tal realidade, trabalhamos as políticas avaliativas do ensino superior como importante mediação.

Nesse contexto, nosso objetivo foi o de mostrar de que maneira e em que direções a política avaliativa, calcada no pressuposto do produtivismo acadêmico, influi na realização do trabalho do professor universitário e como essa relação impacta a leitura de sua identidade, historicamente construída na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Sendo assim, procuramos compreender os processos de instituição de

modelos avaliativos empreendidos pelo Estado que vêm norteando a mensuração das atividades e resultados das instituições de ensino superior e do trabalho do professor. Analisando como o modelo avaliativo atual, baseado no produtivismo acadêmico, vem afetando a realização do exercício profissional do professor, procuramos saber principalmente quais têm sido suas influências sobre a constituição e os desdobramentos de sua identidade.

Para tanto, analisamos como se deu o processo de formulação da política avaliativa, principalmente nos sistemas do SINAES e da Capes. Mostramos como a construção de indicadores de produtividade para as instituições de ensino superior, objetivando mensurar o trabalho do professor, vem estabelecendo uma espécie de ranqueamento do ensino superior no Brasil, trazendo um novo perfil nas relações universitárias e de seu corpo docente.

De um lado, a proposta avaliativa da graduação utiliza-se dos elementos do SINAES identificados pela titulação, experiência, dedicação e permanência dos professores nas IES sem interrupção, além de produção de material didático e científico. De outro lado, a CAPES, em sua avaliação da pós-graduação, também leva em consideração: a titulação, experiência e dedicação do corpo docente, acrescido de produção de material científico, participação em pesquisas e projetos financiados; bolsas de produtividade em pesquisas; publicações em periódicos classificados como nacional e internacional/Qualis A; participação em eventos; resumos de trabalhos completos em anais; docência; orientações; participação em comissões nacionais de avaliação; comissões e consultorias *ad hoc* em agências de fomento de âmbito nacional ou estadual; comissões científicas de evento de caráter internacional, nacional ou estadual, entre outras.

Dentro desse contexto, nossa hipótese de pesquisa sustenta que a existência de um ranqueamento entre instituições de ensino superior e professores tem gerado um processo de polarização entre os pares, tidos como professores “produtivos” (vinculados a pesquisa) e “improdutivos” (vinculados

ao ensino), trazendo indícios de um esgarçamento do elemento constituinte da identidade do professor universitário: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nossa hipótese fundamenta-se no pressuposto de que as políticas de avaliação do ensino superior, pautadas no produtivismo acadêmico, vêm conduzindo um processo de intensificação, descaracterização e precarização do trabalho do professor universitário que se expressa: a) na perda da centralidade do seu trabalho na organização e no domínio do desenvolvimento do seu fazer – a fragmentação da tríade ensino, pesquisa e extensão - reduzindo sua autonomia; b) na intensificação das relações de trabalho baseada nos critérios do sistema avaliativo nacional, tendo como eixo o produtivismo acadêmico; c) na dificuldade de efetivar sua especificidade, ou seja, a realização do produto do seu trabalho (aluno formado), do seu saber e saber fazer, do ciclo e da flexibilidade das atividades e o estabelecimento do vínculo afetivo, sendo essas, fundamentadas no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão,

Para uma melhor compreensão desse processo, investigamos quatro esferas que constituem o exercício profissional do professor universitário, a saber: a) como é realizado seu o trabalho; b) a produtividade como direcionamento das ações e seus impactos no trabalho do professor; c) a produtividade e representação identitária; d) os sentimentos sobre o trabalho do professor na universidade.

Para compreendermos a questão da universidade e do trabalho do professor universitário, bem como da sua identidade, partimos do pressuposto de que as transformações sociais são mediadas pela esfera das políticas sociais que, a partir da década de 1990, baseiam-se no ideário neoliberal. Nesse ideário foram instituídos parâmetros sociais que se firmam em novas formas de acumulação e produção, na privatização da esfera estatal, na desresponsabilização do Estado e na desregulamentação do trabalho, reorganizando ideias e práticas e expressando-se também na política educacional brasileira.

Buscando especificar o objeto de reflexão aqui proposto e desvelar suas nuances, mostramos que essas novas formas de acumulação e produção tiveram impacto no âmbito do ensino superior, instituindo formas de mensurar a qualidade do trabalho das instituições de ensino, muitas vezes baseadas na esfera do mercado. Assim, as políticas e os decorrentes instrumentos avaliativos, orientados pela mercantilização do ensino e pelo consequente produtivismo acadêmico, vêm impactando e transformando o trabalho do professor. Com especial ênfase, buscamos compreender, nesse processo, se o professor universitário vem realizando - ou não - as suas especificidades. A partir disso buscamos levantar a existência – ou não- de elementos que levem a um tensionamento do seu tecido identitário, indicando elementos para pensar possíveis traços na modificação de sua identidade, fundamentada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Adotamos a metodologia do estudo de caso, de natureza qualitativa, para melhor percebermos estas mudanças por meio da análise da especificidade do trabalho dos professores do Departamento de Educação, na Universidade Estadual de Londrina, nos níveis de graduação em Pedagogia e do curso de pós-graduação *stricto sensu* do mestrado em Educação. Salientamos a importância da escolha desse campo em razão dos poucos estudos sobre a intensificação do trabalho e do produtivismo acadêmico no âmbito da graduação e do ensino superior estadual.

Estruturamos esta tese em quatro capítulos para melhor disposição do conteúdo. No primeiro capítulo mostramos a relação entre as transformações econômicas e políticas da sociedade capitalista e seus reflexos no espaço universitário constituído por meio dos diversos modelos de universidade existentes na sociedade, fundamentando nossa leitura em Rossato (1998). A partir dessa representação mais geral dos modelos universitários, utilizamos os estudos de Meneghel (2002), Carvalho (2004), Magnani (2002), Sguissardi (2003) e Chauí (2000,2003) para verificamos como se deu o processo de implantação, implementação e transformação das universidades no Brasil, ora centrado em pressupostos de formação para o mercado (modelo napoleônico)

ora pautado na tríade ensino, pesquisa e extensão (modelo humboldtiano) e em suas implicações para a construção do cenário do ensino superior, no país. A partir dessa leitura, torna-se importante compreender a universidade no contexto atual, fundada nos pressupostos do neoliberalismo e da mercantilização do ensino superior. Assim levantamos alguns autores, dentre eles os estudos de Sguissardi (2006,2009) e Chaves (2010) para discutirmos que as transformações da universidade fundamentam-se em aspectos econômicos, políticos e ideológicos regidos por interesses contraditórios que se fizeram presentes na implantação e implementação do ensino superior, no país. Assim, em cada momento histórico há diferentes leituras sobre o papel da universidade, o que, de certa forma, vem consolidar a dualidade do sistema, sendo uma parte centrada na adequação de formação qualificada para o mercado de trabalho e outra parte, na produção técnica e científica dos princípios instituídos pela lógica da produtividade.

No segundo capítulo desta tese, procuramos contextualizar os elementos estabelecidos pela política avaliativa do ensino superior no Brasil. Utilizamos os trabalhos de Mancebo e Fávero (2004), Leite (2005), Dias, Horiguela e Marchelli (2006), além dos documentos oficiais do MEC, INEP e CAPES, para compreendermos que o sistema de avaliação das universidades no Brasil, desde seu início, foi constituído no intuito de avaliar os impactos da universidade na sociedade, no que diz respeito à formação e à produção de conhecimento para o atendimento às demandas sociais. A partir dessa questão, a avaliação buscava mensurar as universidades e seus produtos, uma vez que estas sempre foram vistas como instituições sociais essenciais para o desenvolvimento tecnológico e produtivo do país. A partir dessa questão, buscamos analisar, fundamentados nos trabalhos desenvolvidos por Gomes (2002), Sguissardi (1995, 2003) e Bianchetti (2007,2009) que as políticas avaliativas antes voltadas para a universalidade e tendo a sociedade e seus valores como referência e sua produção qualificada sob critérios de relevância social, passam a ser deslocadas para uma cultura gerencial passando a ser reconhecida pelo seu status de universidade operacional. Estabelecemos um recorte histórico dos movimentos sobre as propostas avaliativas e centramos

nossa reflexão nas esferas que buscam tanto hierarquizar o produtivismo acadêmico, por meio de instrumentos avaliativos que decidem o que é ser uma universidade reconhecida na esfera da produção de conhecimento e, conseqüentemente, como mensurar o trabalho dos professores. Atualmente esses padrões são instituídos pelos instrumentos do SINAES e da CAPES, como forma de ranqueamento das instituições de ensino superior e do trabalho docente, que estão centrados na racionalidade do mercado.

O terceiro capítulo busca compreender o trabalho do professor universitário em seu lócus de intervenção e o modo pelo qual são explicitados os elementos que constituem suas especificidades e seu pertencimento identitário pautados na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para compreendemos esses elementos, utilizamos os estudos de Gentili (1998) e Codo (2000) que abordam a identidade, o trabalho docente e suas especificidades; especificidades essas que dão suporte à construção da identidade docente, aqui discutida em seus elementos constitutivos: núcleo identitário, referências representacionais e sentimentos de pertencimento. Ainda neste capítulo, fundamentado nos estudos de Sguissardi e Silva Junior (2009), Bianchetti e Machado (2007,2009) Mancebo (2004), Bosi (2007), Cunha (2005), Catani, Oliveria e Dourado (2004) procuramos relatar como os aspectos abordados nos capítulos anteriores, principalmente o processo de mercantilização do ensino superior e as políticas avaliativas, medeiam o processo de construção do conhecimento na universidade, impondo o produtivismo acadêmico como elemento balizador do trabalho do professor universitário, o que desemboca em um processo de intensificação, precarização e descaracterização do seu trabalho. Esse processo tem gerado uma polarização entre professores “improdutivos” (vinculados ao ensino) e “professores produtivos” (vinculados a pesquisa). Fechamos essas referências mostrando como essa polarização impacta na realização do trabalho docente e de suas especificidades, buscando confirmar a nossa hipótese com o conteúdo que se desdobra no quarto e último capítulo desta tese.

No quarto capítulo, através do estudo de caso junto aos professores do Departamento de Educação – da graduação em Pedagogia e da pós-graduação no mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, levantamos elementos para traduzir a existência, ou não, da polarização entre os professores tidos como “produtivos” e “improdutivos”, ou seja, professores da pesquisa e professores do ensino. No curso da nossa pesquisa de campo, de cunho qualitativo, buscamos elucidar como as políticas de avaliação, centradas na esfera do produtivismo acadêmico, polarizam o trabalho docente dentro do mesmo lócus de intervenção. Efetivam-se essas discussões por meio de interlocução com os professores, discutindo-se o modo pelo qual as normas da política avaliativa do ensino superior presentes no SINAES e na CAPES precarizam, intensificam e descaracterizam a realização das especificidades do trabalho docente e, conseqüentemente, a relação com a sua identidade.

Por fim, apresentamos as conclusões advindas da mediação entre os referenciais dos autores estudados e do estudo de caso com professores na UEL, tendo em vista explicitar como as políticas de avaliação do ensino superior, calcadas no produtivismo acadêmico, trouxeram consequências para a Universidade e para o trabalho docente. A partir de nosso estudo compreendemos que o produtivismo acadêmico, oriundo das políticas avaliativas, desencadeou um processo de intensificação, descaracterização e precarização do trabalho docente. Esse processo dificulta a realização de sua especificidade (a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão) sendo essa a base de sua identidade. Assim, pudemos comprovar que a dificuldade em realizar sua especificidade no trabalho, traz indicativos para pensar um processo de transformação na identidade do professor universitário.

CAPÍTULO 1 - MARCOS E MARCAS DO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo, relatamos o surgimento e a estruturação de diferentes modelos de ensino superior e suas influências no desenvolvimento da sociedade. Discutir esses modelos se torna essencial para compreendermos as diversas formas de estruturação do ensino superior e, conseqüentemente, de suas propostas avaliativas bem como as suas determinações no trabalho docente. Fizemos um recorte para os modelos napoleônicos e humboldtianos, visto serem os mais significativos para as universidades brasileiras.

Este conteúdo está dividido em três itens. O primeiro sintetiza a discussão dos modelos e a organização das instituições de ensino universitário. O segundo item retrata os modelos napoleônico e humboldtiano e suas principais características no Brasil, levando em consideração seus processos de implantação e implementação. O foco central diz respeito à concepção universitária da formação técnica profissional e à concepção da universidade como centro de pesquisa e produção de conhecimento. No terceiro item abordamos a dualidade entre as diferentes concepções de instituições de ensino superior, centrando nossa discussão no processo de mercantilização do ensino derivado das mudanças políticas, econômicas e sociais, a partir da década de 90.

1.1 – RECORTE HISTÓRICO DA ORGANIZAÇÃO DOS MODELOS UNIVERSITÁRIOS NA SOCIEDADE

A história da implantação do ensino superior é indissociável das mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais pelas quais a sociedade passou. Nas palavras de Charlé & Verger (1996, p. 28 e 128)

O ensino superior não pode ser visto como um conjunto fechado separado do mundo, [pois] nestes séculos essa aventura intelectual está inserida nas relações sociais, assentadas nos modos de produção e reprodução da vida social, ou seja, relações de poder, econômicas e intersubjetivas. Este [...]

imbricamento entre universidade e sociedade, tempo histórico e conjuntura, pode ser expressa, por exemplo, como, subjugação aos ditames dos poderes políticos e econômicos ou condição para a autonomia relativa a esta inserção social

Para compreendermos os modelos de instituições de ensino superior partimos do estudo de Rossato (1998) relacionando a alguns acontecimentos históricos que impactam a consolidação dos modelos de universidades.

Afirma o autor que a universidade tem sua gênese na Idade Média (séc. XI e XII), fortemente vinculada à Igreja Católica, sendo a de Bolonha e a de Paris as primeiras a serem reconhecidas. A partir do século XIII inicia-se o processo de consolidação e expansão das universidades, podendo-se citar entre elas as universidades de Ravena, Salerno, Montpellier, Módena, Oxford, Cambridge, Salamanca e Coimbra. No final do século XIII existiam universidades nas principais cidades europeias: Itália , França , Espanha, Inglaterra e Portugal.

No século XIV e XV, Rossato (1998) afirma a existência de três elementos importantes para a efetivação dos modelos de universidade: a diminuição do poder da Igreja, novos papéis da sociedade local (crescimento da burguesia) e regionalização (o recrutamento de professores na localidade). Esses elementos potencializaram a expansão das universidades para fora da Europa (América do Sul e do Norte) o que determinou novos modelos de ensino superior para os séculos XVI, XVII e XVIII.

No bojo da Revolução Francesa e da Industrial, no final do século XVIII e início do século XIX, as novas relações políticas e econômicas refletiram na formação de diversos modelos de universidade como instituição para formação técnica profissional e para a pesquisa e produção de novos conhecimentos.

Esse processo determina uma nova estrutura e funcionamento da universidade baseada na razão e no pensamento científico propiciando a

ruptura da leitura religiosa em detrimento da objetividade científica. Chauí (2003) confirma essa assertiva ao expor:

... especificamente no final do século XVIII e início do século XIX, a estrutura da sociedade centrava-se nas transformações oriundas da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, que possibilitaram uma nova condição política e econômica, rompendo com o paradigma religioso, fruto do pensamento teocêntrico para a explicação dos acontecimentos sociais, possibilitando uma nova visão de mundo, centrada dentre outros, no lema da Revolução Francesa “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” efetivando o pensamento científico, racional e objetivo, instituindo a Universidade como locus do saber fundada nos pressupostos de democracia, laicidade e gratuidade (CHAUÍ, 2003, p.05).

Baseado nesse contexto, Rossato (1998) define cinco modelos de universidades. O modelo francês, também chamado modelo napoleônico, caracterizava-se

por ser formado por uma única grande rede de instituições superiores sob o controle do Estado para atender às suas necessidades e a seu desenvolvimento. As instituições são laicas, devendo desenvolver a pesquisa e preparar o estudante para a vida profissional, cultural e para a pesquisa; o diploma se constitui como instrumento de trabalho” (ROSSATO, 1998, p. 128)

O modelo inglês, derivado das universidades de Oxford e Cambridge, é estruturado em forma de *colleges*, permitindo

variedade de instituições, com formas, tamanhos e histórias diferentes, mas que compõem um sistema coeso. É um sistema público no qual as universidades dependem de decisões de governo, gozam de elevada autonomia no campo científico, acadêmico e financeiro [...] sendo concebidas como instrumento de formador de caráter, com forte ênfase na formação moral, fortemente influenciados pelos valores do anglicanismo” (ROSSATO, 1998, p.129)

O modelo norte-americano, que sofre forte influência do modelo inglês, em virtude do processo de colonização, considera a universidade como

empresa, em razão do forte desenvolvimento do capitalismo no século XIX. Com esse modelo a universidade passa a ser vista como “fonte de progresso uma vez que a própria sociedade aspira ao progresso, especialmente o progresso econômico sendo a pesquisa e o ensino os motores desse progresso” (ROSSATO, 1998, p.131).

O modelo socialista, desenvolvido na Rússia, China e Cuba, centra-se na questão do sistema estatal e considera a educação obrigação e monopólio do Estado. Nesse modelo

a universidade tinha ou tem por missão a construção da sociedade, assim como uma função ideológica e técnica estreitamente ligada à econômica social, sendo que a Universidade deve atender às necessidades de formação de quadros de que a economia nacional precise, ou seja, formar para as necessidades da sociedade e voltar-se internamente para o trabalho. (ROSSATO, 1998,p.138)

O modelo alemão, também denominado modelo humboldtiano, destaca a relação entre ensino e pesquisa, visto que

o ensino constitui uma iniciação à pesquisa e uma consequência desta, pois só o pesquisador pode realmente ensinar, sendo que a tarefa primordial da Universidade passa a ser a pesquisa; o próprio ensino se define pela pesquisa já que apresenta um caráter de descoberta livre, buscada em comum e que é transmitida num ambiente de liberdade acadêmica entre professores e estudantes (ROSSATO, 1998, p.139).

Além dos modelos propostos por Rossato (1998), devemos elencar o modelo de Córdoba, que traz em seu bojo a marca da luta de classes, visto que esse modelo surge das manifestações dos estudantes argentinos contra a Universidade de cunho religioso e burguês. Segundo Leher (s/d) o manifesto de Córdoba¹, datado de 1918, lança os eixos que norteiam as discussões pelas mudanças nas relações dentro da universidade argentina.

¹ O Modelo de Córdoba centra-se na questão da consolidação da Universidade na América Latina. Segundo Leher, (s/d) o Manifesto de Córdoba lança as bases para a discussão de uma Universidade centrada na autonomia e no desenvolvimento da ciência, como eixos para a produção e socialização do

O cerne da Reforma Universitária de Córdoba passava por três eixos: a autonomia, pois a universidade era sufocada pelo governo corrupto; a representação, concretamente, o governo compartilhado, e a depuração do claustro. Em termos objetivos, a reforma teria de abarcar quatro núcleos: a) não ser uma fábrica de títulos; b) não ser uma escola de comércio “aonde se vai buscar tão somente um meio de ganhar a vida”; c) influir de maneira direta na vida social, e d) socializar o conhecimento. Em um quadro em que a universidade pública, gratuita, assentada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, deixa de compor a agenda estratégica das frações burguesas locais, a defesa da universidade pública somente pode ser protagonizada pelos setores populares. (LEHER, s/d, p.57)

Dentro desse contexto podemos perceber que a universidade, desde seu início (sec. XII) até o final do séc. XVIII e início do XIX (momento de forte expansão), “acompanha as transformações gerais e a evolução da humanidade, com suas vicissitudes e problemas. Ao mesmo tempo se abre às novas necessidades, guarda também um aspecto conservador e tradicional” (ROSSATO, 1998, p.159).

Com base nessas referências centramos nossa reflexão nos modelos napoleônico e humboldtiano e na forma pela qual esses modelos de universidade foram implantados, visto serem os modelos que sustentam a constituição da Universidade no Brasil.

1.1.1 – Os Modelos Napoleônico e Humboldtiano de Universidade e suas Principais Características.

O modelo universitário napoleônico centra-se especificamente na formação profissional e cultural do sujeito, sendo essa formação vinculada ao lugar e à função que o indivíduo realiza na sociedade. Essa leitura pode ser entendida à luz da vertente positivista de ciência, que preconiza a defesa da ordem estabelecida.

conhecimento no atendimento as demandas sociais. Torna-se importante salientar, que conhecer os modelos de universidades existentes, nos ajudam a construir uma leitura sobre o surgimento e a consolidação da Universidade no Brasil. Mas, uma leitura mais aprofundada não faz parte do escopo dessa tese. Para aprofundar melhor a discussão ler: CHARLÉ & VERGER. História das Universidades. São Paulo . Editora Unesp. 1996; CHAUI, M. Escritos sobre a universidade. Editora Unesp. 2000; FERNANDES, F. Universidade brasileira: reforma ou revolução? São Paulo, Alfa-Omega, 1975;

Historicamente, a estrutura do modelo napoleônico de universidade era calcada em cátedras, situadas especificamente em áreas de conhecimento como direito, engenharias, medicina. Seu surgimento relacionava-se à necessidade de profissionais para atuarem diretamente na estrutura social. A formação se efetivava em escolas superiores fragmentadas, ou seja, em faculdades de ensino concebidas como “comunidade (mais ou menos autônoma) de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em nível superior” (CHARLÉ & VERGER, 1996, p. 28 e 128)

Segundo Fávero (2000), o ensino superior baseado na cátedra institui o professor como detentor do saber, posicionado em um patamar superior ao dos alunos, e acomodado fisicamente em um plano superior ao de seus ouvintes, o qual detinha amplos poderes e convivia intensamente com seus alunos, lendo os livros, fazendo-os repetir e coordenando os debates com destreza de argumentação.

Esse modelo de universidade perdura como hegemônico na Europa até 1810, com a criação da universidade de Berlim, por Wilhelm Humboldt que, segundo Paula (2002, p. 06), colocava “a necessidade de a universidade ser um local de ensino e pesquisa, preocupado em formar o sujeito para a crítica, para o descobrimento e para a ciência.”

A mesma autora diz que Humboldt levava em consideração os acontecimentos econômicos, políticos, ideológicos e sociais do momento histórico da sociedade, considerando essencialmente a formação do homem em suas várias facetas. Nesse sentido a universidade deveria ser considerada o centro formador da cultura humana e não uma instituição fragmentada e isolada da realidade social.

Em texto datado de 1810, intitulado “Sobre a organização interna e externa dos estabelecimentos científicos superiores em Berlim”, Humboldt destaca, lado do ensino, a importância da pesquisa como função primordial da

universidade concebendo o trabalho científico como livre de quaisquer tipos de injunções e solitário na sua essência. Nesse sentido, podemos visualizar a necessidade do saber científico estar vinculado à pesquisa e livre de direcionamentos políticos e ideológicos (PAULA, 2002, p. 07).

Para uma melhor compreensão dessa dualidade entre os modelos universitários descritos acima, utilizamos as palavras de Paula (2002, p. 08):

Encontramos divergências profundas entre as concepções alemã e francesa de universidade. O modelo alemão enfatiza a importância da pesquisa na universidade, e mais do que isto, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação; ao passo que, no modelo francês, a pesquisa não é tarefa primordial da universidade, havendo dissociação entre universidades, que se dedicam fundamentalmente ao ensino, e “grandes escolas”, voltadas para a pesquisa e a formação profissional de alto nível. Enquanto o modelo francês volta-se para a formação especializada e profissionalizante, via escolas isoladas; o alemão enfatiza a formação geral, científica e humanista, com enfoque na totalidade e universalidade do saber.

Considerando-se a dualidade apontada nos dois modelos como fruto de mudanças históricas da sociedade em virtude do desenvolvimento da economia, da ciência e da tecnologia, a partir de meados do século XIX, desdobram-se novas formas de produzir o saber. Esse processo institui práticas que conduzem à “ruptura” com o caráter unicamente profissionalizante, contido no modelo napoleônico. Essa impostação reflete a realidade concreta que, a partir da modernidade, promove novas formas de interpretar o mundo, justamente como representa o modelo humboldtiano. O que devemos deixar claro é que não existe uma sobreposição de um modelo sobre o outro e sim uma nova forma de compreender o papel da universidade, fruto dessa moderna reorganização social.

A partir dessa breve definição dos modelos de organização universitária, entendemos importante analisar a influência deles na construção das instituições de ensino universitário no Brasil.

1.2 – AS INFLUÊNCIAS DOS MODELOS NAPOLEONICO E HUMBOLDTIANO NA CONFIGURAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA.

Este item aborda o modo através do qual os modelos se materializaram nas diferentes conjunturas que se apresentaram no processo de desenvolvimento da sociedade e da universidade brasileira.

1.2.1 – O Surgimento das Primeiras Universidades no Brasil .

No Brasil, o modelo napoleônico se efetiva a partir de 1808, com a chegada da família real ao país, pois, anteriormente, a formação universitária para os brasileiros ocorria em cursos superiores estrangeiros, principalmente, em instituições portuguesas e espanholas. Para Rossato (1998, p. 109), a transferência da corte de Lisboa para o Rio de Janeiro cria novas necessidades, no que tange ao processo de formação da sociedade, determinando tanto a formação de quadros e burocratas para atender aos interesses do rei, como a obrigatoriedade de expedição de títulos honoríficos.

Segundo Fávero (2000, p.01), quando se torna rei, o Príncipe D. João VI, incrementa a formação superior no país, ao determinar a criação, entre outras, das cadeiras de Anatomia - no Rio de Janeiro - e de Cirurgia – nos estados do Rio de Janeiro e Bahia, consideradas o embrião das faculdades de Medicina que vieram a ser criadas posteriormente. Além dessa determinação, promoveu a criação da Faculdade de Direito (1827), instituindo a cátedra como eixo do ensino superior, vinculando a essa questão o poder ideológico do saber, visto que os professores catedráticos detinham certos privilégios em relação a outros profissionais da educação, entre os quais, a vitaliciedade em suas funções.

O ensino superior sempre esteve ligado à modernização do país, (levando-se em consideração o que se compreende por modernização em determinado momento histórico, pois podemos analisar o surgimento das faculdades isoladas do modelo napoleônico, no Brasil, como um avanço para

os moldes sociais da época), ao passar o mesmo a ser visto como um dos pilares do desenvolvimento da sociedade em seus múltiplos aspectos. Segundo Sguissardi (2003), desse processo, em 1920², nasce a primeira Universidade do Rio de Janeiro que emerge da junção das escolas de Medicina, Politécnica e Direito, seguida da Universidade Federal de Minas Gerais, em 1927, formada pela aglutinação de cinco faculdades – Engenharia, Medicina, Direito, Farmácia e Odontologia. Com a implantação dessas universidades, sustentada no modelo napoleônico, temos, segundo o autor (2003), uma releitura mediada pela necessidade de desenvolvimento do país.

Historicamente, a questão política e econômica no Brasil esteve permeada de embates entre diferentes grupos, que buscavam o controle social do país, sendo as instituições universitárias, muitas vezes, utilizadas como instrumento para tal finalidade. Nesse espaço de luta, o modelo napoleônico perdurou como único, até o final da primeira República. Com a Revolução de 1930, o país passa por um período de grandes transformações, levado, principalmente, pela necessidade de implantar uma nova estruturação social, como fator indispensável para o seu desenvolvimento, fundado na premissa da construção de um Estado-Nação. Nesse contexto, a educação passa a ser um dos pilares da formação de uma nova cultura social entre os indivíduos, sendo essencial a modificação das instituições de ensino.

Nessa ótica, Shiroma (2000, p.17) afirma: “a reforma da sociedade pressuporia, como uma de suas condições fundamentais, a reforma da

² Aqui cabe elencar que essa discussão não é única, visto que temos muitos estudos que apontam a existência de universidades antes desse processo, podendo-se citar, segundo Rossato (1998), as chamadas universidades passageiras que vão de 1909 a 1912: a Universidade de Manaus (1909) que sobreviveu somente por onze anos, a Universidade de São Paulo, criada em 1911 e que durou por até 1917, e a Universidade Federal do Paraná de 1912 que, fundamentada na Reforma Carlos Maximiliano (1915), impedia a equiparação à universidade das escolas superiores, em cidades com menos de cem mil habitantes, como era o caso de Curitiba. A duração efêmera dessas instituições fez com que muitos historiadores considerem a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, como sendo a primeira Universidade brasileira sucedida, ou seja, que efetivamente foi implantada. Uma questão apontada por alguns historiadores, e que a Universidade Federal do Paraná, nascida em 1912, só não é considerada a primeira universidade, em virtude da Reforma Carlos Maximiliano, o que traz uma leitura dupla sobre o surgimento da primeira Universidade no Brasil: a Universidade do Rio de Janeiro (nascida em 1920) ou a Universidade Federal do Paraná (nascida em 1912, mas em uma cidade que naquele momento histórico, contava com menos de 100 mil habitantes).

educação e do ensino, sendo que a educação, nesse sentido, passa a ser vista como a responsável por “salvar” a sociedade e “transportá-la” a um patamar de desenvolvimento”. Desse modo, o ensino superior torna-se um dos pilares para as mudanças na sociedade brasileira.

Nesse processo de reforma da educação e do ensino, podemos elencar a Reforma Francisco Campos, ocorrida no ano de 1931, como o início da reestruturação do sistema educacional brasileiro. Essa reforma instituiu, entre outros, o Conselho Nacional de Educação (Decreto 19.850/31) e organizou o ensino superior no Brasil (Decreto 19.851/31), dispondo, inicialmente, sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Nesse momento, podemos analisar o papel da contradição existente entre a mudança na esfera do ensino superior, anteriormente pautada na formação restrita de quadros e burocratas e então agora estruturando-se pela via da cientificidade e da autonomia.

Meneghel (2002) afirma que o início dessa modernização do ensino superior brasileiro, baseada agora no modelo humboldtiano, se dá com o surgimento da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. O perfil fragmentado e profissionalizante do modelo napoleônico (Universidade do Rio de Janeiro e de Minas Gerais), que vinha sofrendo críticas em virtude do seu papel limitador, passou a requerer uma maior integração da instituição universitária, para além da formação, já que, para muitos, as universidades eram vistas como meras transmissoras de um saber com vinculações imediatistas e não de um saber “livre e desinteressado”, responsável pelo progresso da nação e voltado para o enriquecimento da educação como um todo.

Assim, a USP passa a ser vista como referência no que tange ao perfil do ensino superior, que se constitui o novo tripé das instituições universitárias, baseado na articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Nessa esteira,

a instituição de ensino superior reveste-se do caráter universitário, em defesa de uma universidade que

ao desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, afirme padrões de excelência acadêmica no exercício de suas funções precípuas que não podem ser reduzidas à transmissão de conhecimentos e à formação de mão de obra especializada para o mercado de trabalho. Inclui a pesquisa voltada a produção de novos conhecimentos, tecnologia e à criação artística e cultural que impulse o desenvolvimento do patrimônio científico acumulado e a crítica da dinâmica societária. Alia-se a difusão do saber disponibilizado para a coletividade passível de contribuir para a melhoria das condições de vida da população e para a edificação da democracia na sociedade brasileira [que] cultive a razão crítica e um universo axiológico que ilumine e impulse a construção do processo histórico na direção da liberdade, da equidade e da democracia para todos os cidadãos e cidadãs (IAMAMOTO, 2000, p. 37).

É o que reafirma Mattos (2009), quando concebe a universidade cultural com centralidade institucional no seu papel filosófico e existencial da cultura e da formação da sociedade.

Com essa nova referência, podemos vislumbrar a construção de um sistema de ensino superior heterogêneo que busca disseminar o conhecimento científico. A USP, segundo Meneghel (2002), passa a ser vista como locus de excelência da pesquisa, pois suas origens fundamentam-se no modelo humboldtiano que envereda pelo caminho da pesquisa científica e da crítica. Convivem nesse mesmo contexto faculdades, baseadas no modelo napoleônico, que continuam a exercer o papel exclusivo de formação profissional para atender as demandas do mercado.

Nesse percurso de formação da sociedade brasileira, podemos elencar novos acontecimentos políticos e ideológicos que redimensionaram o papel do ensino superior.

Na busca por um modelo mais moderno de ensino, o governo brasileiro institui, no ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 4.024 - que facultava a realização da pesquisa e facilitava a

disseminação de escolas isoladas (em virtude do aumento da oferta do ensino privado). A pesquisa ficaria sob a responsabilidade das universidades, que se caracterizariam como instituições baseada na universalidade de conhecimento, pela associação entre ensino e pesquisa, ficando estabelecido que o ensino superior, indissociável da pesquisa, seria ministrado apenas excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Para Shiroma (2000), essa nova política educacional também pode ser vista em seus aspectos de contradição, pois, por um lado, favoreceu a expansão de oferta pública, com a proliferação de universidades federais (consequência da busca pela modernização da sociedade) e, por outro lado, por tornar possível a transferência de recursos públicos para instituições privadas de ensino superior, o que beneficiou o crescimento dessas instituições com pouco controle governamental sobre suas atividades.

Neste momento temos, novamente, a presença de uma dualidade no modelo universitário brasileiro, diferenciado pela esfera pública e privada. Com o aumento da oferta do ensino privado, constituiu-se uma polarização entre o modelo universitário napoleônico e o humboldtiano. Criam-se lócus de referências relacionadas à pesquisa científica e à “massificação” do “ensino profissionalizante” universitário, o que dificulta a formação de um sistema de ensino, que tenha, em seu bojo, uma unidade ideológica e política, pautado no desenvolvimento da ciência e da pesquisa como caminho para o desenvolvimento da sociedade, das ciências, das artes e de humanidades.

Nesse contexto contraditório, foi instituído, no país, o perfil do sistema universitário que sofreu diferentes influências em virtude da dualidade existente entre os modelos e seus modos de objetivação na sociedade. No Brasil esses modelos sofreram diferentes efeitos em virtude do regime militar e do processo de redemocratização do país até o tempo presente.

1.2.2 – A Universidade no Regime Militar

Com a instauração do regime militar (1964), o ensino passou a ser o foco central do desenvolvimento social. Por meio de uma nova reforma de ensino, estabelecida pela Lei 5.540/68, foram fixadas novas normas de organização e de funcionamento da educação superior.

Historicamente, essa reforma instaurou o que Meneghel (2002, p. 05), define como uma das prioridades do país, a “defesa do projeto brasileiro gerando, nos anos seguintes, o projeto Brasil: Grande Potência – uma projeção das relações do país para o futuro”. Esse projeto se destinava à formação de trabalhadores em virtude da deficiente escolarização da população, que dificultava a formação de técnicos de nível médio e, principalmente, de profissionais de nível superior, os quais deveriam ser os responsáveis pelo desenvolvimento da tecnologia em benefício do crescimento econômico nacional.

Assim, o governo militar prioriza uma política destinada, entre outros fins, a superar os problemas tecnológicos da indústria nacional, dando-lhe condições de aumentar sua participação na oferta nacional e global. O foco era, então, a formação de “capital humano”, e por isso firmou-se convenio entre MEC e USAID³ para a implantação de diversos programas no âmbito educacional, sendo uma das prioridades a institucionalidade do ensino superior brasileiro buscando-se a formação de técnicos e pesquisadores para o desenvolvimento da ciência e tecnologia.

³ Série de acordos produzidos, nos anos de 1960, entre o Ministério da Educação Brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade de relacionamento, foram firmados 12 acordos que abrangiam desde a educação primária (atual ensino fundamental) até ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Para maiores aprofundamentos, ver José Oliveira Arapiraca, *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano* (1982); Francis Mary Guimarães Nogueira, *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial* (1999).

Sendo assim, deu-se relevo a um modelo universitário centrado na pesquisa e no desenvolvimento que considerava a perspectiva tecnicista na educação, expressada especialmente na adoção da teoria do capital humano. Essa perspectiva subsidiou o planejamento estratégico de desenvolvimento do país, fortalecendo a relação direta entre desenvolvimento econômico e investimento em formação de trabalhadores. Segundo Frigotto (2001), tal visão assume uma dupla dimensão:

A educação passa a ser evocada como um instrumento de modernização – o fator preponderante, para a diminuição das “disparidades” regionais. O equilíbrio, entre as regiões – subdesenvolvidas, não-desenvolvidas, em desenvolvimento e desenvolvidas – se daria mediante a modernização dos fatores de produção, especialmente pela qualificação da mão-de-obra. (...) Do ponto de vista da desigualdade social, a teoria do capital humano (...) [vai] justificar a crença de que há uma dupla forma de ser “proprietário”: proprietário dos meios e instrumentos de produção ou proprietário do “capital humano”. Essa crença vai justificar as políticas que aceleram o processo de acumulação, concentração e centralização do capital na medida em que passa a situar a democratização das oportunidades educacionais como o mecanismo mais eficiente e gradual da distribuição da renda (FRIGOTTO, 2001, p. 128-129).

Nessa linha, o ensino superior trilha um caminho que cria amarras aos interesses do capital, por oferecer condições de formação de mão-de-obra, condicionada às necessidades do processo produtivo. Inicia-se um aprofundamento das relações da educação superior com o mundo do trabalho. Shiroma (2000, p. 37) ressalta que esse processo pode ter sido um dos mais “contraditórios empreendimentos do regime militar”, visto que as universidades passam a ser, de um lado, centros de reflexão sobre a realidade do país e, de outro, centros de formação para o setor produtivo. É nesse contexto que

A Reforma Universitária de 68 representa um marco do Estado como orientador de políticas para a educação superior, que naquele momento: a) assumiu diretamente o controle (através de intervenções e patrulhamento ideológico) de várias instituições; b) passou a orientar gastos e investimentos (para expansão de vagas, financiamento da estrutura de pesquisa); c) tentou formar uma rede de relações entre atores acadêmicos e o setor produtivo (ao estimar uma demanda de pesquisa e estimular formação de competências em áreas estratégicas), e entre Universidade e sociedade (via programas de extensão) (MENEGBEL, 2002, p. 04).

É assim que a universidade tinha o papel de produzir às ‘mentes’ e a tecnologia que o país precisava, fazendo-se necessário fornecer-lhe recursos que possibilitassem o exercício adequado de atividades acadêmicas (ensino e pesquisa) para esse fim.

Nesse período, o desenho do perfil humboldtiano de universidade extingue a cátedra, que, com a introdução do regime de tempo integral e dedicação exclusiva aos professores, cria a estrutura departamental, a carreira docente e o critério dos créditos universitários realizados por disciplinas, além da implementação da pesquisa e da pós-graduação apenas em áreas consideradas prioritárias pelos militares.

Segundo Carvalho (2004, p. 03), era necessário ampliar, quantitativamente, a parcela da população com grau superior de escolarização, principalmente nas áreas técnicas e tecnológicas e “resolver a pressão da classe média que buscava o acesso ao ensino de graduação, visto ser a classe média aliada política do regime militar desde a consolidação do golpe”. Ainda segundo a autora, havia um descontentamento desse grupo, visto crescer o excedente de sujeitos em busca de vagas para o ensino superior público “que foram se avolumando em torno dos resultados dos vestibulares que, cada vez mais, produziram um contingente de pleiteantes eliminados combinados a vagas não preenchidas, a chamada “crise dos excedentes”.

Nesse contexto, o Estado passa a estimular a expansão de instituições de ensino superior privado e consequentemente o aumento de vagas o que desresponsabilizava o Estado em relação a gastos sociais. Baseada nas questões levantadas pelos autores até aqui trabalhados, podemos visualizar o início do processo de mercantilização do ensino superior⁴, pelas amplas

⁴ Acreditamos que o Regime Militar possibilitou o início do processo de mercantilização do ensino superior com a abertura e expansão das instituições privadas de ensino superior. Esse elemento será discutido mais profundamente neste texto, quando passarmos a analisar a universidade no contexto da política neoliberal, pois, segundo alguns autores (Pinto, 2002; Amaral, 2003; Chaves, 2005; Bosi, 2007; Mancebo,

oportunidades dadas pelo Regime Militar, nesse período. Carvalho (2004) expõe que muitos incentivos foram dados para as IES privadas, entre os quais a criação de mecanismos para renúncia fiscal em favor das IES privadas.

Lei nº. 5.172/66, que instituiu o Código Tributário Nacional, em concordância com a Constituição Federal de 1967, determinava que não houvesse incidência de impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços dos estabelecimentos de ensino de qualquer natureza. Em outras palavras, os estabelecimentos privados gozaram do privilégio, desde a sua criação, de imunidade fiscal, não recolhendo aos cofres públicos a receita tributária devida. (CARVALHO, 2008,p.04)

Aqui fica evidente a dualidade do sistema universitário do país: as instituições universitárias públicas vinculadas à oferta de ensino, pesquisa, e extensão, e as instituições de ensino superior privado, voltadas em sua grande maioria, para o ensino. Na leitura de Neves (2000), essa questão pode ser confirmada, principalmente a partir da década de 1970, com a expansão do sistema de ensino superior, fundamentado em uma diversidade de organizações, tais como faculdades e estabelecimentos isolados, influenciadas pelo aumento do número de instituições privadas (NEVES, 2000, p. 41), ficando minimizada no país, a exigência da integração entre ensino, pesquisa e extensão como eixo central do ensino superior.

Um dado importante levantado por Magnani (2002, p 02) indica a necessidade de abordar a questão da nova função da universidade, pois do ponto de vista histórico “as funções ensino, pesquisa e extensão foram contempladas (com status diferenciado) pelo Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, considerado por Fávero (2004) o marco estrutural da concepção de universidade em nosso país”.

2004; Martins, 2006; Sguissardi, Silva Junior, 2003, 2005, 2006,2009; Cunha, 2003), foi nesse período que a mercantilização do ensino superior se consolidou, em razão do Estado Mínimo como eixo central da política econômica a partir da década de 90.

No dizer de Magnani (2002), essa efetivação entre ensino e pesquisa só vai ser formalizada por meio da Lei 5.540/68, no momento em que essa relação passa a ser importante para o desenvolvimento econômico do país.

Para Sguissardi (2003), como resultado dessa reforma educacional universitária, fundada principalmente nas políticas de expansão e modernização das instituições de ensino superior, em meados da década de 70, estas se caracterizavam pela grande heterogeneidade – algumas dedicando-se à pesquisa (os chamados ‘centros de excelência’) e outras, exclusivamente ao ensino, apesar da obrigatoriedade do modelo único.

Sabemos que esse processo não se efetivou de forma linear e determinista. A existência de movimentos de resistência ao Regime Militar desembocava em crescentes manifestações dos alunos⁵, professores, movimentos sociais e sociedade civil, que tinham como uma das reivindicações a expansão do ensino público, gratuito e de qualidade, e a retomada da autonomia universitária, o que implicaria em um espaço para a participação democrática dos diversos setores da comunidade acadêmica no gerenciamento das instituições de ensino superior. Esse conjunto de determinações já orienta a organização das universidades no período de redemocratização do país.

⁵ Durante o Regime Militar ocorreu uma grande mobilização da sociedade em busca da liberdade e democracia. Com relação ao ensino superior, destacam-se especialmente a União Nacional dos Estudantes (UNE) e Uniões Estaduais dos Estudantes (UEES). Uma das reivindicações desses movimentos era a rejeição aos acordos do Ministério da Educação com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) no início dos anos 60. O movimento estudantil lutava para a efetivação da reforma universitário, tendo como ponto de partida o acesso universal à universidade. Em 1968 o movimento ganha forte força política de esquerda, propondo um processo revolucionário de transformação social, tendo como foco a redemocratização do país. Durante o período de redemocratização do país, a ANDES – inicialmente Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, passa a ser chamada a partir de 1981, em virtude da redemocratização do país, de Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, juntamente com a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – (ANFOPE) e a Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo -(ADUSP) dentre outras, instituíam ações de resistência aos ditames do Estado Militar. Para saber mais sobre esse processo, ver: José Luís Sanfelice: O Movimento Civil-Militar de 1964 e os Intelectuais. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 357-378, set./dez. 2008; Luís Antonio Groppo: A Questão Universitária e o Movimento Estudantil no Brasil nos Anos 1960. Impulso, Piracicaba, 16(40): 117-131, 2005.

1.2.3 – O Processo de Redemocratização do País e a Universidade

O processo de redemocratização do país, resultado das lutas de diferentes segmentos da sociedade brasileira contra o regime militar, potencializou os movimentos presentes no interior das universidades, possibilitando transformar o perfil das instituições de ensino superior balizadas por sentimentos de participação coletiva e democrática. Esse movimento era dirigido para retomada da função da universidade: produção de tecnologias e conhecimentos para a transformação da sociedade.

Chauí (2000, 142) analisando os efeitos desse processo revendo a história da USP, desde os anos de 1960 (que também seria, em parte, a história de outras importantes universidades brasileiras), expõe

Um curioso tecido surge diante de nós. Os anos 60 sonharam com a revolução social que teria na universidade pública (a universidade crítica, como a chamávamos), uma de suas principais frentes de luta. Os anos 70, silenciando a universidade crítica, deixaram realizar o sonho de ascensão social da classe média da ditadura, destruindo a qualidade do ensino público em todos os graus, na alegria da massificação. Os anos 80 acreditaram numa universidade autônoma e democrática, capaz de equilibrar as exigências do rigor acadêmico e as demandas de uma sociedade marcada pela carência, pela miséria e pela violência. Os anos 90 tornaram-se prosaicamente realistas: do lado das associações docentes, estudantis e de funcionários, o discurso está centrado na idéia de interesse de categorias, enquanto do lado das direções universitárias prevalece o discurso de eficiência, produtividade e competitividade, associado à imagem de ligação umbilical entre os interesses da sociedade civil e da pesquisa, isto é, os interesses do mercado. Da utopia revolucionária à adesão à ideologia neoliberal.

Segundo Chauí⁶ (2003), em 1974 entra em processo de “crise de legitimidade do sistema” o Regime Militar que implica a necessidade de repensar o papel das universidades. Como dissemos no item anterior, a imposição do Regime Militar sobre a universidade não se deu de forma linear,

⁶ Para melhor entendimento do processo histórico de redemocratização do país e da busca por uma Universidade democrática e autônoma, ver “A universidade pública sobre nova perspectiva “ Revista Brasileira de Educação. Set-Dez nº 24, São Paulo , 2003

mas dentro de um contexto de resistências contra a política instituída pelo acordo MEC/USAID. Nesse sentido, os movimentos de professores e estudantes universitários, que lutavam por uma sociedade democrática, buscavam uma Universidade autônoma, lançando as bases para remodelar o sistema de ensino superior no país.

Assim começaram a ser instituídas medidas que possibilitaram a abertura do país. Chauí (2003) refere-se que muitas dessas medidas foram realmente efetivadas pelas categorias profissionais com seus sindicatos e associações, entre os quais o Partido dos Trabalhadores, da Central Única dos Trabalhadores, do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, e essa mobilização incide na sociedade civil “atingindo diversas instituições: igreja, partidos políticos, escolas, entre outras. Dentre esses movimentos, destaca-se o movimento dos trabalhadores do ensino” (SILVA, 1994, p. 2). Como recorte para o objeto desta tese, é importante analisar tais movimentos em busca de uma universidade pública e autônoma.

Os movimentos dos professores, na figura da ANDES, propunham nesse contexto, lutar pela educação pública de qualidade, pela valorização do trabalho docente e pela autonomia das instituições públicas de ensino superior, garantir a universalização do acesso à educação superior pública e gratuita, com a permanência e valorização do espaço público para produção de conhecimento. Nesse sentido, podemos compreender que a mobilização e resistência dos movimentos sociais visavam uma reforma política, sabendo-se que o processo de redemocratização é fruto de conflitos e resistências, e tem como consequência novas propostas para a universidade.

Silva (1994, p. 08) relata que, no interior das universidades e dos movimentos de professores, buscava-se reerguer a universidade como instituição autônoma, que passasse progressivamente a não depender “na sua auto-configuração e no seu comportamento, da direção do Estado”

os trabalhadores de ensino instituíram novas formas de gerir a sua prática social, conseguiram assumir-se como trabalhadores do ensino, por conseguinte, como explorados, e reagem no sentido de se colocarem como sujeitos coletivos no processo de luta, com vistas à criação de relações sociais novas. Colocaram-se como interlocutores junto ao Estado, na proposição de novas formas de organização do trabalho e na definição de políticas de pessoal, salarial e educacional.

Esse processo se efetivou com a Constituição Federal de 1988 como marco no processo de democratização do país. Podemos relacionar esse período com a estrutura do Estado do Bem-Estar Social que utilizaria o aparato do governo para conceber, implementar e financiar programas e planos de ações destinados a promover os interesses sociais coletivos dos seus membros (HARVEY, 2002). A universidade aqui passa a ser vista, novamente, como uma instituição responsável pelo crescimento do conhecimento e aperfeiçoamento da sociedade.

A partir da década de noventa, impactada pela crise econômica e produtiva mundial, temos uma nova reconfiguração do Estado, agora baseado na esfera da política neoliberal, que irá trazer novas configurações para a sociedade e consequentemente para a universidade.

1.2.4 – A Universidade no Contexto Atual: Neoliberalismo e Mercantilização do Ensino Superior

A década de noventa traz um processo de mudança econômica e política, em nível global, instituindo a globalização do capitalismo e seus efeitos nos estados nacionais e dando lugar ao paradigma neoliberal, que coloca, entre outros, o mercado como regulador das relações sociais. Esse novo marco regulatório se torna essencial para a superação da crise econômica e política oriunda do Estado do Bem Estar Social e da superprodução.

Segundo Antunes (2002), a crise do Estado do Bem Estar Social e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretou a crise fiscal do Estado

capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos através do incremento acentuado das privatizações, das desregulamentações e da flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho.

Para Ianni (1995, p. 48,49), esse processo representa, mais que um novo ciclo de expansão do capitalismo, representa um modo de produção e modificação da civilização em escala mundial, que engloba nações, regimes políticos, culturas e economias; representa ainda novas formas de trabalho incidindo na política de educação, também na de nível superior.

os fatores da produção ou as forças produtivas, tais como o capital, a tecnologia, a força de trabalho e a divisão do trabalho social, entre outras, passam a ser organizadas e dinamizadas em escala bem mais acentuada que antes, pela sua reprodução em âmbito mundial. Também o aparelho estatal (...) é levado a reorganizar-se ou “modernizar-se” segundo as exigências do funcionamento mundial dos mercados, dos fluxos dos fatores de produção, das alianças estratégicas entre corporações.

Essas exigências são fundamentadas na liberalização dos mercados e na desregulamentação financeira mundial. Assim,

é preciso que a sociedade se adapte (esta é a palavra-chave, que hoje vale como palavra de ordem) às novas exigências e obrigações, e, sobretudo que descarte qualquer idéia de procurar orientar, dominar, controlar, canalizar esse novo processo. A necessária adaptação pressupõe que a liberalização e a desregulamentação sejam levadas a cabo, que as empresas tenham absoluta liberdade de movimentos e que todos os campos da vida social, sem exceção, sejam submetidos à valorização do capital privado”. (CHESNAIS, 1996, p.25)

A orientação neoliberal propõe uma reforma administrativa no âmbito do Estado com o propósito de reduzi-lo a um Estado mínimo, moldando-o de acordo com a concepção de mercados abertos e linhas livres de comércio. Para tanto, prega uma vasta redução do setor público e a diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado.

Como aponta Antunes (1995, p.15), torna-se necessário a remodelação da identidade dos sujeitos para que ocorra uma melhor adequação aos princípios dessa nova sociedade, sendo que “a reestruturação do capital atingiu não só a materialidade, mas teve profundas repercussões na subjetividade dos indivíduos, onde através do inter-relacionamento desses níveis, afetou a forma de ser e de perceber o mundo”.

Baseados nas transformações do modo de produção capitalista fundada nos pressupostos neoliberais podemos dizer que a centralidade desse novo projeto identificador está fundada no mercado, no qual sobressai não só a formação para a qualidade, que permeia todas as referências à vida individual e coletiva, mas também a exacerbação do individual, que perde seu caráter de positividade para tornar-se expressão do individualismo (RUMMERT, 2000, p. 44-45).

A educação ocupa um lugar de destaque nos debates que envolvem tanto as questões sociais quanto as econômicas. Isso se deve, segundo Rummert (2000, p.66), “fundamentalmente, ao fato de que é a educação o campo para o qual o neoliberalismo cataliza, direta ou indiretamente, os elementos relevantes do seu projeto identificador”.

A educação nesse contexto passa a ser vista como um dos instrumentos utilizados pelo Estado para a expansão do capital para outros setores da economia ainda não organizados sob a lógica do modo capitalista de produção. Esse movimento de reforma do Estado capitalista, para adequar - se ao novo modelo de acumulação flexível, se manifesta, no Brasil, de forma acentuada, por meio da mercantilização da educação, em especial no seu nível superior. Esse processo de mercantilização provoca mudanças substanciais na organização e no funcionamento do sistema nacional de ensino superior do país. A ideia básica presente nas reformas educativas, iniciadas na década de 1990, é que os sistemas de ensino devem tornar-se mais diversificados e flexíveis, objetivando maior competitividade com contenção de gastos. (CHAVES, 2010, p. 481)

Nesse sentido, podemos afirmar na vertente mercadológica, a intervenção do Estado na educação se dá por meio de ações que visam à produção de mudanças no sistema, mediante reformas educacionais. Essas mudanças produzem alterações no discurso pedagógico, imprimindo novos códigos e símbolos, cujo fundamento ideológico reflete as transformações resultantes da mundialização do capital, na figura das políticas neoliberais.

Tais mudanças trazem efeitos no ensino superior através do processo de mercantilização das instituições e do ensino. Muitos autores (Pinto, 2002; Amaral, 2003; Chaves, 2005; Bosi, 2007; Mancebo, 2004; Martins, 2006; Sguissardi, Silva Junior, 2003, 2005, 2006, 2009; Cunha, 2003) demonstram a existência desse processo, no Brasil, a partir da década de 90 com o governo Collor de Melo (1990-1991), prosseguido do governo de Itamar Franco (1992-1994) e recrudescendo com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), cujas reformas administrativas, para a adaptação do país aos pressupostos neoliberais, tiveram maior impacto. As discussões sobre a reforma do Estado em 1995⁷ tinham como objetivo ajustes estruturais e fiscais principalmente na relação entre público e privado.

atribuído ao mercado na alocação dos recursos e diminuindo as funções do Estado, em especial quando este é pensado como provedor dos serviços sociais, entre eles, a educação. As medidas recomendadas, como se sabe, foram: combate ao déficit público, ajuste fiscal, privatização, liberação/ajuste de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo aos investimentos externos, reforma do sistema de previdência/seguridade social e reforma, desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho.(SGUISSARDI, 2006, p.1026)

Essa reforma abriu caminhos para o processo de expansão do setor privado desembocando em um crescente processo de mercantilização do

⁷ As bases da reforma do Estado brasileiro foram estabelecidas em 1995 pelo governo Fernando Henrique Cardoso, por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE) que tem como principais diretrizes a privatização, a terceirização e a publicização. Essa reforma buscava adaptar o país aos pressupostos da política neoliberal e do mercado, visto ser essencial a modernização de toda a esfera econômica, política e social. Para aprofundamento da questão ler: www.planalto.gov.br/publi_04/.../plandi.htm; SGUISSARDI, Valdemar, SILVA Jr., João dos Reis. As novas faces da educação superior no Brasil: reformas do estado e mudanças na produção. São Paulo: Cortez e EDUSF, 2001; SGUISSARDI, Valdemar (org.), Educação superior: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000; SILVA Jr., João dos Reis. a produção da ciência engajada ao mercado e à produção de um novo pacto social. Sorocaba: Universidade de Sorocaba; São Paulo: PUC/SP.

ensino superior. Vários estudos analisam o processo de mercantilização do ensino superior no Brasil. Destacamos o de Sguissardi (2006) no que diz respeito ao aumento de número de matrículas e de IES. Ao analisar os dados, o autor nota que o Brasil é o país com o maior índice de privatização do ensino superior na América Latina e está entre os cinco de maior índice de privatização no mundo.

Em 1994, das 851 IES, 192 (22,5%) eram públicas e 659 (77,5%) eram privadas. Em 2002, das 1.637 IES, 195 (11,9%) eram públicas e 1.442 (88,1%) eram privadas. Nesse período de oito anos, as IES privadas passaram de 77,5% para 88,1%. O número de IES cresceu 92%; o de IES públicas permaneceu estável; o das IES privadas cresceu 118%. O mesmo fenômeno verifica-se em relação à evolução das matrículas. No período 1994-2002, para um aumento do total de matrículas da ordem de 109%, o do setor privado foi de 150%, três vezes maior que o do setor público, de apenas 52%. Cabe registrar, ainda assim, que o principal aumento no setor público se deu nas estaduais. O setor privado, que, em 1994, concentrava 58% das matrículas, em 2002 já concentrava 70%.(SGUISSARDI, 2009, p.1028)

Um dado interessante levantado por Sguissardi (2006, p.1029), nesse mesmo estudo, é a inversão de papéis quando se trata da pós-graduação *stricto sensu* no país. Nesse nível o setor público tem grande vantagem sobre o setor privado, uma vez que

No ano de 1999, por exemplo, a pós-graduação *stricto sensu* estava extremamente concentrada no setor público, com 86,7%, contra 13,3% no setor privado. No nível do mestrado, o setor público respondia por 84,6% e o setor privado, por 15,4%. No nível do doutorado, o setor público respondia por 90,9% e o setor privado, por apenas 9,1%.

Baseados nos dados levantados pelo autor podemos ver claramente dualidade entre as instituições de ensino e suas finalidades. Sguissardi (2006) e Chaves (2010) fazem uma analogia dessa dualidade: de um lado a universidade da pesquisa- para poucos e de outro, a universidade do ensino- para muitos. Essa dualidade está presente nas teses elaboradas pelo Banco Mundial, no documento “Higher education: the lessons of experience” de 1994. Esse documento traz um diagnóstico dos países da América do Sul e América

Latina, sobre a crise do ensino superior, mostrando que ela se dava em virtude do comprometimento dos fundos públicos com as universidades “de modelo europeu”, ou seja, **universidades fundadas na pesquisa** seguindo o modelo humboldtiano, sendo necessário transpor esse modelo para as **universidades do ensino**, na figura das instituições privadas.

Baseados nos dados da expansão das instituições de ensino privado e na dualidade imposta pela mercantilização do ensino podemos ver um redimensionamento da educação superior no país. As reformas conferem, assim, legitimidade a esse processo de transformação do capital. Nessa esteira, a política de ensino superior brasileiro envolve cinco traços (NETTO, 2000, p. 27-29), a saber:

... o primeiro traço é o desavergonhado favorecimento à expansão do privatismo (...); o segundo traço é a liquidação, na academia, da relação ensino/pesquisa/extensão [onde a] pesquisa vai ser remetida para institutos, centros, enquanto a universidade se torna uma escola de 3º grau; o terceiro traço é a supressão do caráter universalista da universidade; o quarto traço está vinculado ao nexu organizador da vida universitária – a subordinação dos objetivos universitários às demandas do mercado; o quinto traço [trata] da redução do grau da autonomia universitária [passando] a ser a autonomia financeira... [o que implica em] supressão da autonomia docente.

Com esse lastro foi, em 1996, aprovada a nova LDB, Lei nº 9.394/96, que pôs fim ao modelo único universitário, assumindo e estimulando a diversidade institucional. Essa diversidade pode ser confirmada pelo art. 8º, § 2º do Decreto 3.860/01, que define as diversas modalidades de instituição universitária, preconizando a nova função da universidade e sua diversidade, a saber:

Os Centros Universitários: configuram-se como uma nova modalidade de instituição de ensino superior pluricurricular (criados a partir do Decreto nº 3860/01). Caracterizam-se pela oferta de ensino de graduação, qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico proporcionadas à comunidade escolar. Estes Centros, tanto quanto as universidades, gozam de algumas prerrogativas de autonomia, podendo criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos já existentes. Não estão obrigados a manter atividades de pesquisa e extensão. Os

centros universitários são criados somente por credenciamento de IES já credenciadas e em funcionamento regular (Decreto nº 3.860/01, art. 11). As instituições não-universitárias: atuam numa área específica de conhecimento ou de formação profissional. A criação de novos cursos superiores depende da autorização do poder executivo (Decreto nº 3.860/01, art. 13). São compostas pelas Faculdades Integradas, Faculdades, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET'S) e por dois novos tipos de IES: os Institutos Superiores de Educação e os Centros de Educação Tecnológica (CET'S) (NEVES, 2000, p. 41).

Sguissardi (2006, p. 1038) define bem alguns elementos que indicam o processo de mercantilização do ensino superior no país.

a gradativa desresponsabilização do Estado com o financiamento e a manutenção da educação superior, embora mantendo sobre ela estrito e crescente controle, via sistemas de avaliação, regulação, controle e credenciamento; b) o estímulo e as facilidades para a criação e expansão de IES privadas sem e com fins lucrativos; c) a indução a que as IES públicas sejam organizadas e geridas à semelhança de empresas econômicas; d) a valorização da qualidade acadêmica em moldes administrativo-gerenciais e empresariais: produto, custo/benefício; e) o incentivo à competição intra e interinstitucional; f) a manutenção das IFES sem autonomia de gestão financeira e as tentativas de aprovação de instrumentos legais que instituíssem um modelo de autonomia distinto do constitucional, isto é, autonomia financeira em lugar da autonomia de gestão financeira; g) o implemento à diversificação das fontes de financiamento, mediante, entre outras medidas, a criação de FAIs, a cobrança de mensalidades, contratos de pesquisa com empresas, venda de serviços e consultorias e doações da iniciativa privada h) o implemento à diferenciação institucional – universidades de ensino, em especial –, além de carreira docente por instituição, salários individualizados por volume de aulas e de produção científica

Baseado nesses pressupostos, Bosi (2007) relata que todas essas questões fazem com que o papel da universidade seja mediado pelos impositivos do mercado modificadores da autonomia universitária com maior foco na questão da produtividade.

É interessante notar como está sendo pensada a autonomia universitária enquanto princípio orientador e impulsionador dos processos de trabalho que configuram as funções da universidade.

Segundo Iamamoto (2000, p. 49 - 53), a autonomia é pensada restritivamente como autonomia gerencial e financeira. Chauí (1999) complementa, afirmando que esse tipo de autonomia materializa a universidade pública em uma organização social, abrindo a possibilidade de contratos de prestação de serviços, de convênios com empresas, com instituições privadas e com organismos governamentais, enquanto fontes de recursos para a contratação e remuneração de pessoal. O financiamento de pesquisas e de laboratórios e a oferta de bolsas de estudos advêm, do mundo empresarial, subordinando as funções universitárias aos interesses organizacionais dos financiadores. Os contratantes passam a beneficiar-se dos resultados da pesquisa e, também, a interferir na definição de temas imprimindo caráter instrumental à investigação e à produção de conhecimentos. Esvazia-se a autonomia universitária cuja característica é a

... autonomia do conhecimento, enquanto livre produção do saber. O seu fim deixa de ser a descoberta da verdade histórica, a busca do saber universal, passando a ser dominada pelo “saber pragmático e instrumental”, “operativo”, “internacionalizado” **[grifo do autor]** produzido sob encomenda para que as “coisas funcionem” **[grifo do autor]**. Faz com que a universidade, em nome da internacionalidade, perca a sua universalidade (IAMAMOTO, 2000, p.50,51).

Um elemento interessante a ser levantado é a discussão sobre a ruptura ou continuidade no processo de mercantilização do ensino superior no governo Lula (2003-2010). Partimos dos estudos⁸ que indicam que os programas do governo Lula, estabeleceram estratégias para a continuidade da mercantilização do ensino superior, visto que quanto à política para o ensino superior, trata-se não mais de priorizar a expansão de matrículas, cursos e

⁸ Em 2003 toma posse o primeiro governo de esquerda brasileiro com o presidente Luis Inácio Lula da Silva. Durante o seu governo, inúmeros estudos discutiram os processos de rupturas ou continuidades com os pressupostos da política neoliberal, principalmente na área da economia e da educação. Ver a esse respeito: AMARAL, Nelson. Cardoso. A reforma da educação superior do governo Lula: autonomia relativa e financiamento. Disponível em: www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1284/1338 ; OTRANTO, Célia .Regina A reforma da educação superior do governo Lula:da inspiração à implantação. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT11-1791--Int.pdf ; MINTO, Lalo.Watanabe . Governo Lula e “reforma universitária”: presença e controle do capital no ensino superior. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a15.pdf ; CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT11-2337--Res.pdf

instituições particulares, mas de criar condições para a sustentação financeira dos estabelecimentos já existentes (CARVALHO, 2005, 2006).

Partimos do estudo realizado por Pereira e Silva (2010) que abordam a questão do ensino superior no governo Lula, destacando programas⁹ como o Prouni (Programa Universidade Aberta para Todos), a UAB (Universidade Aberta do Brasil) e o Reuni (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Tais medidas tinham como objetivo garantir a inclusão dos jovens oriundos das classes populares na educação superior.

O Prouni (Programa Universidade para Todos) criado pela lei 11.096/2005,¹⁰ tem como objetivo democratizar o acesso a Universidade. Segundo Carvalho (2006, p.985)

surge com o discurso de justiça social, tendo como público-alvo os estudantes carentes, cujos critérios de elegibilidade são a renda per capita familiar e o estudo em escolas públicas ou privadas na condição de bolsistas. Além disso, o programa estabelece, obrigatoriamente, que parte das bolsas deverá ser direcionada a ações afirmativas aos portadores de deficiência e aos negros e indígenas. A formação de professores de ensino básico da rede pública também consta como prioridade. A intenção é a melhoria na qualificação do magistério, com possíveis impactos positivos na qualidade da aprendizagem dos alunos da educação básica

Nesse sentido o Prouni estabelece a possibilidade de expansão de vagas para atendimento dos grupos menos favorecidos da sociedade, com bolsas de estudo e financiamento universitário, por meio de programas de crédito educativo.

⁹ Não é objetivo dessa tese analisar detalhadamente os programas elencados, mas indicar alguns aspectos desse período de reformas e de intervenção pública no aumento das possibilidades de acesso ao ensino superior no país. Assim, torna-se importante indicar os principais programas do governo Lula para a expansão do ensino superior. Para maior aprofundamento da temática ver: PEREIRA, Thiago Ingrassia; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? Revista Debates, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, jul.-dez. 2010.

¹⁰ O desenvolvimento do programa pode ser analisado desde o seu Projeto inicial de Lei, da Medida Provisória nº 213 de 10.09.04 até a Lei nº 11.096 de 13.01.05. Para maiores detalhes ver: CARVALHO, C. H. ALOPREATO, F.L. C. Finanças Públicas, Renúncia Fiscal e o PROUNI no Governo Lula. *Impulso*, v. 16, n. 40, maio-ago. 2005; CATANI, A.M. GILIOI, R.S.P. O Prouni na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. *Linhas Críticas*, v. 11, n. 20, jan-jun. 2005.

O ProUni – Programa Universidade para Todos – tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa (PROUNI,2010).

Segundo Pereira e Silva (2010) o número total de bolsas chegou a 164.596 em todo o país. O número de bolsas (integrais e parciais) disponibilizadas pelo estado brasileiro nas instituições privadas vem aumentando progressivamente desde a implantação do programa. Através desses dados, podemos perceber a continuidade da mercantilização do ensino superior no governo Lula, visto que a democratização do ensino superior se dá pela atuação direta do setor privado.

A Universidade Aberta do Brasil, criada em 2005, é outra política de expansão e/ou democratização do ensino superior no país. A UAB foi instituída pelo Decreto 5.800 de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" (UAB, 2010).

Fundamentalmente, a UAB visa a oferecer cursos de Licenciatura e formação inicial e continuada de professores da educação básica e, por meio da educação à distância, busca penetrar regiões nas quais a universidade nunca chegou e teria muitas dificuldades em se estabelecer. Além disso, o próprio deslocamento das pessoas é outro fator relevante, tendo em vista as distâncias entre as localidades interioranas e os grandes centros, locais tradicionais das universidades. (PEREIRA e SILVA, 2010, p. 20)

Já o Reuni¹¹ (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), instituído pelo Decreto n. 6.096/2007,

¹¹Existem estudos que discutem o impacto do Reuni nas instituições federais de ensino. Não faz parte do escopo dessa tese discutir os desdobramentos do Reuni nas universidades federais, mas sim, compreendê-lo como programa de expansão do ensino superior. Ver a esse respeito: LÉDA, Denise Bessa e MANCEBO, Deise: REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. Revista Educação e Realidade. n34: 49-64 .jan/abr 2009; TONEGUTT. Claudio Antonio, MARTINE, Milena: A universidade nova, o Reuni e a queda da universidade pública. Disponível em: http://paristas.org/paginas/debates/reuni/artigo_queda.pdf

visa “além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão ”. (REUNI, 2010)

A partir desses dados, continuamos com o pensamento de Pereira e Silva (2010), pois o processo de expansão do ensino superior desde a década de 1990 estabeleceu um efeito *perverso* (Neves, Raizer e Fachinetto, 2007), pois “ o sistema universitário brasileiro cresceu de forma concentrada (sobretudo em capitais e grandes centros urbanos) e privada.”

[...] em 1991 estavam em funcionamento no país 893 IES, em 1996 esse número sobe para 922, chegando em 2004 a um total de 2.013, o que representou uma variação de 3,2% no primeiro período, e de 118,3% no segundo. Desse total, apenas 11% eram públicas. Essa variação positiva, principalmente no segundo período, e em relação às IES privadas, deveu-se, entre outros fatores, a política liberalizante implementada pelo MEC. (RAIZER, 2006, p. 78).

A partir desses dados, anuncia-se a polarização das IES e os efeitos dessa questão para a sociedade. De um lado criam-se nichos de produção de conhecimento e de outro emergem instituições vinculadas unicamente à formação de mão-de-obra. Essa polarização denota uma grande tendência de reforçar a dualidade entre as IES, que passam a diversificar a sua função, ora valorizando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ora confirmando a centralidade do ensino, através da formação de trabalhadores.

Estamos de acordo com Oliveira (2000, p. 19) que discute a diversificação e a diferenciação entre IES públicas e privadas, afirmando que tal fenômeno visa expandir e tornar mais ágeis os atendimentos às demandas da produção, oriundas da reestruturação da sociedade capitalista. O autor elenca pontos essenciais para isso, entre os quais: a) criação de centros universitários com autonomia para abrir novos cursos e estabelecer currículos; b) regulamentação de cursos sequenciais - cursos superiores de curta duração, de formação profissional específica, como alternativa aos cursos de graduação;

c) flexibilização curricular – desenvolvimento de projetos pedagógicos específicos para determinados grupos ou regiões, a fim de combater a evasão e aumentar a participação de outros segmentos da sociedade (como o mercado de trabalho) na formação do aluno; d) consolidação do Exame Nacional de Cursos /ENEM como alternativa à seleção feita pelos exames vestibulares; e) consolidação de programas de ensino a distância, em diversas modalidades, inclusive a graduação.

A discussão de um sistema único de ensino, fundado ou no paradigma napoleônico ou no humboldtiano, presentes na história da implantação e implementação das instituições superiores de ensino no Brasil, deve ser realizada a partir dessa nova realidade, pautada não mais na separação, mas na diferenciação entre as instituições e suas finalidades.

Martins expõe

o sistema acadêmico nacional vem se diferenciando não apenas em termos de natureza e/ou tipo de dependência administrativa de seus estabelecimentos, mas quanto a distintos perfis organizacionais e vocações acadêmicas expressas por esses centros, como em relação às expectativas profissionais de seus estudantes e às formas desenvolvidas pelas instituições para atendê-las (MARTINS, 2000, p. 58).

Nesse cenário podemos concluir que um dos desafios centrais dos dias atuais, para o ensino superior brasileiro é

formular uma política não direcionada apenas para uma das partes do sistema. Ao contrário, é necessário um conjunto de ações que tenha como alvo o conjunto das instituições do sistema de ensino a ser enfrentado em sua totalidade. Trata-se, portanto, de criar mecanismos reais que qualifiquem academicamente o sistema como um todo [...] criando condições favoráveis para essa diversificação institucional do ensino superior, sendo necessário estabelecer mecanismos capazes de orientar um novo processo de expansão pautado na qualidade (MARTINS, 2000, p. 52).

Do que foi exposto no presente capítulo referente aos modelos de ensino superior, especialmente em relação a sua mercantilização, torna-se importante analisar como e por que se discutem os processos de avaliação das instituições superiores de ensino. Esses processos refletem, direta ou indiretamente, as modificações dos modelos econômicos, políticos e ideológicos da sociedade afetando a organização, o funcionamento e as relações entre os agentes, no interior da universidade brasileira da atualidade.

CAPITULO 2 - PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES SUPERIORES DE ENSINO NO BRASIL

Este capítulo aborda as conexões entre as políticas de avaliação, o papel da universidade e as condições sócio econômicas do país, no que diz respeito ao desenho dos processos normativos dos sistemas de avaliação das instituições de ensino superior. Aborda também as formas através das quais as universidades passam a ser mensuradas por diferentes processos avaliativos instituídos socialmente. Trata ainda da normatização dos diversos momentos históricos das políticas avaliativas do ensino superior no Brasil.

A partir do processo de expansão do ensino superior e da relação de mercantilização desse processo, torna-se essencial criar formas de avaliar esse sistema, no que tange ao seu controle por parte do Estado.

Um ponto importante a ser levado em consideração em relação aos programas de avaliação do ensino superior é que, no Brasil, sempre foi postulado que a educação deve ser vista como um dos principais pilares para o desenvolvimento do país. Isto posto, e levando-se em consideração o objeto desta tese, torna-se necessário um recorte na história da educação brasileira, fixando-se no surgimento das propostas avaliativas do ensino superior a partir da década de 60 até os dias de hoje, e sua redução a um complexo sistema avaliativo, fundado especificamente nos pressupostos do novo mundo do trabalho.

Nas orientações oficiais do MEC, a avaliação é vista como "instrumento capaz de contribuir para o conhecimento da realidade dos cursos e, a partir daí, estimular a reflexão sobre o presente e as aspirações futuras e catalisar as discussões sobre o caminho a trilhar, sobre o modelo desejado e sobre as estratégias para a construção desse modelo" (MEC/INEP, 1998, p.9).

Para compreendermos como a avaliação das instituições superiores de ensino no Brasil se realiza, torna-se importante situá-la nos momentos

históricos do país, quais sejam: Regime Militar, processo de redemocratização e o contexto atual, marcado pela política neoliberal.

2.1- A AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DO REGIME MILITAR

Autores, como Mancebo, Fávero (2004); Leite (2005); Dias, Horiguela, Marchelli (2006) e Sguissardi (2003), discutem os processos avaliativos do ensino superior a partir da instalação do governo militar em 1964, no contexto das políticas para a educação superior, que visavam garantir a inserção do Brasil na funcionalidade do capitalismo dependente.

Segundo Sguissardi (2003), no final da década de 50 e início da de 1960, período que antecedeu o golpe militar de 1964, havia uma insatisfação da população brasileira quanto ao papel que a universidade ocupava na sociedade que, segundo o autor, não correspondia às exigências daquele momento histórico. Nesse contexto, principalmente o movimento estudantil e a sociedade civil cobravam o efetivo papel da universidade: produzir conhecimento que auxiliasse no desenvolvimento do país.

Estava em curso um novo modelo universitário, que buscava promover a integração das múltiplas escolas isoladas que tinham o mesmo objetivo, qual seja, solucionar o crescimento desordenado das instituições de ensino superior. Nesse bojo, movimentos organizados de professores, estudantes e da sociedade civil se engajaram mobilizando-se numa transformação social, política e econômica, que englobasse um modelo universitário diferente, que, entre outras coisas, efetivasse a democratização da universidade e o acesso ao ensino superior (FÁVERO, 2004).

Essa mobilização, que vislumbrava uma universidade autônoma, vinculada ao desenvolvimento social, cai por terra com golpe militar de 1964. O governo militar suprime os movimentos sociais ligados a universidade e seus ideais de autonomia e desenvolvimento, instituindo inúmeros acordos com

organismos internacionais (Banco Mundial e FMI) propondo a vinculação da universidade como eixo principal para o desenvolvimento social, focando dois aspectos principais: o acesso ao ensino superior, especialmente da classe média, e a racionalização das atividades universitárias no que diz respeito à maior eficiência e produtividade. Podemos notar que a questão da universidade como fonte de desenvolvimento social se faz presente nos dois movimentos. Assim, a educação e a universidade passam a ser concebidas

como instrumento de aceleração do desenvolvimento, Universidade a serviço de produção prioritária, criação de condições racionais para administração da Universidade; Universidade funcionando como uma empresa privada — com o máximo de rendimento e o mínimo investimento. (...)...as questões educacionais foram traduzidas em termos de custos e benefícios. E houve uma grande disseminação desse modo de pensar. (SGUISSARDI, 2003, p. 55).

Esse novo modo de pensar desencadeou ações que visavam efetivar os planos do governo militar para a confirmação desse perfil de universidade. Nesse sentido, podemos destacar o acordo MEC/USAID por meio de *Plano Atcon* e do *Relatório da Comissão Meira Mattos*, com uma perspectiva de ensino superior profissionalizante. Essa perspectiva, contendo em seu bojo elementos do setor empresarial, tinha como elemento principal a formação de pessoas como recursos para o aumento da produção industrial e agrícola. Esses acordos potencializaram a expansão das instituições privadas de ensino superior, visto que propunham uma ampla reestruturação institucional, visando à obtenção de maior desempenho da rede de ensino superior com a menor aplicação de recursos governamentais (SHIROMA, 2000).

Para Sguissardi (2003, p. 39), a educação superior, com sua “roupagem” modernizada, seria um instrumento a mais a contribuir com o projeto do Regime Militar para instituir um desenvolvimento “associado e dependente” dos centros hegemônicos do capital internacional. Assim, temos a institucionalização da Lei 5.540/68 que, entre outras orientações, estabelece a obrigatoriedade da associação entre ensino e pesquisa na universidade dando a ela uma nova estruturação.

Segundo Dias (2006, p. 02), foi nesse período que o Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação iniciou a publicação de relatórios anuais que forneciam dados relativos à situação do ensino superior e apresentavam instrumentos de análise. Esperava-se que esses instrumentos fossem utilizados na avaliação do desempenho e desenvolvimento de cada instituição e do sistema como um todo. Ainda, seguindo o pensamento da autora, “os primeiros textos revelaram uma preocupação exaustiva com o controle de qualidade das IES, tendo em vista a hipótese de que o seu crescimento exacerbado e o grande número de matrículas recebidas incorriam em perda de qualidade.”

Associado a publicação desses relatórios anuais, a CAPES iniciava, em 1976, um sistema avaliativo que averiguava os cursos de pós-graduação. Esse sistema era baseado na colaboração de comissões constituídas por membros da comunidade científica de cada área. Era a comunidade científica que definia os critérios e os parâmetros para o desempenho de cursos de mestrado e doutorado, sendo tais critérios instituídos por pares indicados pela comunidade universitária. Esse modelo, fundado no diálogo entre o MEC e as IES, possibilitava uma maior autonomia para as universidades. (LEITE, 2005, p. 58) Mais à frente, tal modelo iria influenciar a nova Lei de Diretrizes e Bases, além de incidir no desenvolvimento dos programas pela concessão, ou não, de bolsas e outros benefícios. A CAPES passa a ter influência, também, na avaliação da própria instituição como um todo. (Segenreich, 2009, p. 4). Esse modelo de avaliação irá influenciar os sistemas de avaliação da graduação, futuramente.

Entendemos esse movimento não apenas como imposição dos ditames das propostas do Regime Militar, atrelados às exigências do mercado internacional. Paralelamente a esse processo temos a paulatina reorganização da luta dos sindicatos dos professores, dos movimentos dos alunos em prol de uma universidade livre e autônoma. A organização dos docentes, na figura da ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior)

e da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação) juntamente com o Movimento Estudantil, colocou-se contrária a esse projeto que então se gestava. Esse movimento, segundo Medeiros & Seiffert (1998, p. 114), caracterizava-se pela atuação dos segmentos estudantil e docente em defesa do ensino superior público e gratuito.

Sabemos que todos os processos de mudança no ensino superior implicam rupturas, mas também valorização dos avanços já conquistados no sistema. Portanto, as propostas não implicam descaracterização total do projeto instituído pelo governo militar, pois naquele momento, a discussão sobre o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, como preâmbulo essencial para o desenvolvimento social foi extremamente relevante. O fato negativo é que, nesse projeto, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia vinculava-se ao capital externo e não às condições de autonomia política e econômica do país, o que resultaria na manutenção da dependência econômica ao capital externo.

Aqui podemos ver a correlação de forças existentes no processo de consolidação do ensino superior no Brasil e na discussão sobre os processos de avaliação, sendo essencial compreender como esse processo foi sendo constituído, mesmo fundamentado em “ranços e avanços” (DEMO,1999)

Nesse contraditório cenário, inicia-se a regulamentação dos processos de avaliação para o ensino superior. Essa regulamentação se efetiva inicialmente, buscando-se mensurar quantitativamente o aumento do acesso e suas implicações sobre a qualidade. Esse processo fundamenta-se teórica e praticamente nos pressupostos de uma política governamental baseada na dependência dos organismos internacionais e na estruturação do sistema superior de ensino nos moldes universais de produção e competitividade.

Não obstante aos elementos instituídos, existiu a possibilidade de iniciar uma discussão e mobilização das associações dos professores do ensino superior, dos alunos e da sociedade civil, na luta por um ensino público

superior autônomo, mesmo diante das demandas repressoras do Estado por meio da normatização dos processos avaliativos. Podemos ver a correlação de forças presentes no processo de constituição dos pressupostos legais desse nível de ensino.

Esse cenário, afirma Sguissardi (2003), foi a base da universidade fundada em ensino e pesquisa, favorável ao modelo humboldtiano, visto que a Lei 5.5480/68 possibilitou, mesmo que de modo incipiente, o desenvolvimento da produção científica no país. O autor observa, no entanto que tal modelo não se efetivou totalmente no Brasil, visto ser custoso e pouco apropriado ao mundo em desenvolvimento favorável ao aprofundamento da expansão do ensino privado (faculdades, centros de ensino).

Com o fim do Regime Militar, e em vista a redemocratização do país, há um novo momento de discussões sobre os processos avaliativos do ensino superior. Muitos aspectos instituídos pelos acordos entre MEC/USAID lançaram as bases avaliativas, que passaram a ser submetidas à discussão política democrática, a partir da década de 80.

2.2- A REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS E AS PROPOSTAS AVALIATIVAS DO ENSINO SUPERIOR

O processo de redemocratização do país nos anos 80 trouxe novas demandas políticas, econômicas e sociais que, no âmbito da educação superior, resultou em um novo sistema de avaliação do ensino superior.

Nesse período histórico, esse sistema foi operacionalizado por meio do Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU que tinha como compromisso a valorização da autonomia universitária e a educação superior de qualidade.

2.2.1- Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU

O primeiro programa aprovado no país foi em 1983, com o nome de Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU - apresentado pelo MEC e baseado nas discussões realizadas pelo Conselho Federal de Educação. Dias (2006) entende que esse programa foi baseado nas reivindicações das universidades federais por meio de movimentos grevistas e com o apoio do setor da pós-graduação que contava com um sistema de avaliação estruturado e reconhecido pela sua qualidade, ao passo que a graduação ainda não contava com um sistema estruturado e positivo.

O PARU sustentava sua avaliação com aplicação de questionários aos docentes, dirigentes universitários e estudantes, visando coletar dados sobre a estrutura didática e administrativa das IES, bem como sobre a forma de ampliar atendimento à extensão de matrículas e meios utilizados para avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A análise de dados priorizou avaliar a qualidade do corpo docente, discente e técnico-administrativo, a produtividade científica e a vinculação da instituição com a comunidade (DIAS, 2006).

A metodologia de avaliação consistiu na aplicação de questionários aos docentes, dirigentes universitários e estudantes, visando coletar dados sobre a estrutura didática e administrativa das IES, bem como sobre a forma de atendimento à expansão de matrículas e meios utilizados para avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A análise de dados priorizou quantificar a qualidade do corpo docente, discente e técnico-administrativo, a produtividade científica e a vinculação da instituição com a comunidade.(DIAS, 2006,p.02)

O PARU foi desativado em 1984, em virtude da ausência de um consenso sobre os dados recolhidos. Para Dias (2006), haveria a necessidade da participação do MEC, a quem competia fazer a reforma universitária, decidir sobre os caminhos a ser trilhados relativamente à política de avaliação, por existirem intensas disputas políticas pelo poder interno nesse processo.

2.2.2 – Estratégias de Continuidades para a Formulação de um Sistema de Avaliação do Ensino Superior

Desativado o PARU, surgiu um movimento de busca de novas estratégias realizadas por meio de comissões e grupos executivos para a formulação do sistema de avaliação das instituições de ensino superior.

Em 1985, foi criada a Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior, com o intuito de instituir um processo avaliativo que preconizasse a qualidade institucional e se estendesse a toda a comunidade universitária. Esse modelo universal é discutido pela primeira vez, demonstrando-se então como a sociedade necessitava de um modelo único de avaliação que pudesse mensurar a estrutura e a qualidade do ensino superior.

Segundo Dias (2006), essa comissão era constituída por um grupo muito heterogêneo que não trabalhava focado num ponto em comum, provocando discussões e produzindo textos desconectados do objeto da comissão. Em consequência disso, logo após a conclusão do relatório, a Comissão foi destituída, criando-se o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES).

Apensar do escasso produto do trabalho da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior sobre o aprofundamento da avaliação nas instituições de ensino superior, Cardoso afirma (1989, p.9, apud Sguissardi, 2003) que houve um forte impacto da questão da avaliação sobre a universidade, em especial quando se discutiu o papel do Estado frente a essas comissões de alto nível. Diz o autor

Analizando os relatórios/propostas produzidos por essas duas comissões, podemos destacar antes de tudo sua questão central, traduzida no binômio autonomia-avaliação acrescentando que tal distinção, na verdade, é uma questão meramente analítica, na medida em que tanto a questão do procedimento (constituição das "comissões de alto nível") quanto o conteúdo do projeto da avaliação estão subordinados a um mesmo tipo de lógica, que é a lógica da eficiência CARDOSO (1989, p.9, apud SGUISSARDI, 2003).

As discussões tiveram como resultado a busca por concretizar uma “nova” política avaliativa universitária. Assim o GERES elaborou um projeto de lei que propunha a reformulação do sistema avaliativo das universidades. Para Dias (2006), o GERES reproduzia a palavra de ordem dada pelos organismos financeiros internacionais - sobretudo o Banco Mundial - porta vozes da emergente economia neoliberal restritiva, que propunham a redução dos investimentos públicos na educação. Esse projeto sofreu inúmeras críticas por parte dos professores das universidades federais e estaduais, visto estar em jogo a autonomia e a avaliação tão defendidas no processo de redemocratização do país.

Essa correlação de forças, oriundas dos conflitos sociais, rebate, com críticas efusivas, contundentes o processo que se constituía, entre outros, pela instituição de uma autonomia universitária (aqui compreendida como desobrigação do Estado em relação a repasse de verbas). Essas relações conflituosas, resultantes da mobilização de grupos, como a ANDIFES (Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), ocasionaram o “engavetamento” do projeto, que se transformou, segundo o presidente José Sarney, em “orientações para a formulação das políticas gerais do governo para o ensino superior” (DIAS, 2006).

Embora engavetado, o GERES já tinha lançado base para as políticas avaliativas calcada nos pressupostos neoliberais.

2.2.3 - Propostas de Avaliação do Ensino Superior na Política Neoliberal: A Transição do PAIUB para o Exame Nacional de Cursos e SINAES

Os embates entre os grupos vinculados às representações universitárias docentes e discentes e o Estado, decorrentes das contradições oriundas dos grupos e das comissões responsáveis pelo processo de avaliação do ensino superior, culminaram na elaboração de orientações gerais para a formulação de uma nova proposta de avaliação. A partir disso vislumbrou-se a necessidade de mensurar, além da qualidade do ensino superior, os impactos

da expansão do sistema privado de ensino na sociedade baseado nos pressupostos neoliberais.

Em 1993, quando se inicia tal discussão, Gomes (2002, p. 278), refere que uma política de avaliação não deve pautar-se apenas pela contribuição que se pode oferecer ao entendimento das características específicas de procedimentos e instrumentos avaliativos, mas, sobretudo distinguir-se pela contribuição à compreensão crítica dos impactos e usos da avaliação e dos seus resultados como instrumento de exercício do poder no campo educacional.

Segundo Leite (2005, p. 47), em 1993, a SESU (Secretaria do Ensino Superior) cria a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, com o intuito de implementar novos processos de avaliação para o ensino superior. Essas discussões originaram-se do bojo das universidades públicas que propunham avaliações não- reguladoras, menos conservadoras do que os modelos anteriores. A ênfase recaía sobre os processos de supervisão, buscando-se concretizar a autonomia das instituições, como princípio. Surge assim, em 1993, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB.

2.2.3.1- Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras – PAIUB.

Palharini (2004) ressalta que o PAIUB foi constituído a partir de iniciativas de avaliação disseminadas pelas universidades brasileiras, desde o final da década de 80, especialmente as experiências mais completas realizadas na UNICAMP, UNB, UFPR e as da CAPES.

Esse modelo foi fomentado nas bases universitárias por meio da ação política da ANDIFES (Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) que propôs um programa de avaliação das universidades públicas ao MEC. Para Leite (2005), Mancebo e Fávero (2004), o PAIUB foi

uma primeira aproximação, na tentativa de instituir um modelo único de avaliação para mensurar as IES, visto que, se reconhecia a dificuldade de implementar procedimentos de avaliação institucional, dada a relativa ausência de conhecimentos teóricos, instrumentos e experiências, nesse sentido.

O PAIUB, criado em 1993, foi durante a existência do Comitê Assessor, coordenado pela SESu/MEC e destinado a estimular e fomentar um processo de avaliação institucional. Proposto pela ANDIFES, ele constituiu-se em uma atitude antecipatória ao Estado, por parte das universidades brasileiras, no campo da avaliação, ao propor a implementação de um projeto próprio de avaliação institucional. O processo de construção da proposta foi resultante da conjugação e coordenação de esforços, interesses e demandas dos Fóruns Nacionais de Pró-Reitores de Graduação, de Pesquisa e Pós-Graduação, de Extensão e de Planejamento, a partir da contribuição decisiva do FORGRAD. Esta articulação da proposta levou a que a ANDIFES acolhesse e constituísse uma Comissão encarregada de elaborar um texto final, o que aconteceu entre julho e outubro de 1993. Este texto foi aprovado por unanimidade pelos dirigentes das IFES e enviado às instituições para discussão e aperfeiçoamentos. Como desdobramento político deste processo o projeto resultante foi, então, apresentado aos diferentes segmentos do ensino superior brasileiro e ao MEC, tendo também ampla acolhida. (PALHARINE, 2002, p.3)

No documento-base do MEC e da SESU (1994), estão estabelecidos os seguintes princípios básicos: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não-premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade, continuidade. O PAIUB estruturava-se em três fases centrais para o processo a ser desenvolvido em cada universidade: avaliação interna da universidade por seus “segmentos constitutivos”; avaliação externa por especialistas das áreas dos conhecimentos e/ou provedores de informações da comunidade externa (representantes de sindicatos, de associações profissionais, usuários das profissões e egressos) e reavaliação, que reúne e discute os resultados das fases anteriores, propondo ações para melhoria da qualidade dos cursos e restabelecimento do projeto político pedagógico e de desenvolvimento da instituição (LEITE, 2005, p.51).

Em um primeiro momento, o PAIUB dedicou-se exclusivamente aos cursos de graduação, uma vez que a pesquisa e pós-graduação já eram

avaliadas pela CAPES E CNPq. Segundo Dias (2006), o PAIUB buscou uma linguagem única para todas as IES do país. Formulou uma tabela mínima de indicadores institucionais, destacando o respeito à identidade institucional e levando em consideração as diferenças entre as IES avaliadas; a não-punição ou não-premiação pelos resultados alcançados, adesão voluntária.

Para Ristoff (1997), o PAIUB buscava uma forma de avaliação que levasse em consideração o caráter singular do mundo acadêmico, um espaço público e livre, reservado ao permanente avanço da arte e da ciência. Uma das questões importantes nesse processo de avaliação foi a ação de várias instâncias: universidades, professores, gestores e Estado na busca por estruturar o sistema avaliativo, baseado no momento histórico da sociedade brasileira, no qual havia maior procura e oferta no ensino superior.

Estamos de acordo com Lopes (2003) quando a autora aborda os objetivos do Paiub;

Objetiva o aperfeiçoamento contínuo da qualidade acadêmica, a melhoria do planejamento e da gestão universitária e a prestação de contas à sociedade. Como se pode observar, a avaliação está voltada para o aperfeiçoamento e a transformação da universidade, preocupando-se com a qualidade de seus processos internos. Caracteriza-se como um processo contínuo e aberto, mediante o qual todos os setores da universidade e as pessoas que os compõem participam de um repensar que inclui os objetivos, os modos de atuação e os resultados de suas atividades, em busca da melhoria da universidade como um todo. (LOPES, 2003, p.02)

Segundo Palharine (2003) o Paiub em seu primeiro edital (1994) tem grande adesão por parte das instituições públicas e privadas de ensino, o que tendeu a fortalecê-lo como instrumento de avaliação. Mas, logo após a eleição de Fernando Henrique Cardoso (1995), temos um “retrocesso” no processo avaliativo.

Para Palharine (2003, 06) o novo governo instrumentaliza, por meio do Poder Executivo, antes da promulgação da LDB, a Portaria 1885/94. Essa

portaria contraria em grande parte, as discussões realizadas pelo Paiub, “Esta portaria descreve os objetivos básicos de um sistema de avaliação, ressalta os benefícios de sua respectiva institucionalização como um processo permanente em todos os níveis de ensino, tratando inclusive da estrutura física, dos recursos humanos, da eficiência do sistema e da qualidade do ensino oferecido”.

Juntamente a essa portaria, são encaminhados , por parte do governo, dois instrumentos de avaliação: o ENC e a avaliação de cursos por comissões de especialistas, implantados através da Medida Provisória 1018, de 08/06/95. Essa avaliação institucional seria parte do sistema de credenciamento e credenciamento a ser devidamente articulada, posteriormente, com os instrumentos anteriormente referidos. Deve-se sublinhar, no entanto, a presença de um dispositivo estabelecendo a necessidade de um projeto institucional que considerasse a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão, como referencial da avaliação (PALHARINE, 2003)

Segundo Lopes (2003, p. 03) toda discussão coletiva sobre os pressupostos do Paiub, caem por terra pela “ forma como foi instituído, por imposição política, sem a prévia consulta às universidades, à Comissão Nacional de Avaliação e seu Comitê Assessor e ao Conselho de Reitores, sendo que essa questão, causou fortes reações da comunidade universitária”.

Em outubro de 1996, outro decreto, nº 2.026/96, coloca a comunidade acadêmica “em estado de surpresa” (PEIXOTO, 2004), em virtude do seu conteúdo, que, de certa forma, descartava os debates políticos realizados até então pela figura do PAIUB. Os termos desse decreto estabeleciam um amplo programa de avaliação fundamentado no desempenho individual das instituições federais de ensino superior relativamente ao ensino, à pesquisa e à extensão. Avaliação também das condições de oferta do ensino de graduação nas diferentes IES com base nos resultados no Exame Nacional de Cursos e na avaliação da pós-graduação por área do conhecimento. Levava-se em consideração também o desempenho global das IES, isto é, o sistema que

avaliava a região, as unidades de federação, as áreas de conhecimento, o tipo e natureza das IES. Peixoto (2004,p.195) refere

esses indicadores incluíam: taxas de escolarização bruta e líquida, taxas de disponibilidade e utilização de vagas para ingresso, taxas de evasão e produtividade, tempo médio para conclusão dos cursos, índice de qualificação do corpo docente, relação média do número de alunos por docente, tamanho médio das turmas, participação da despesa com ensino superior nas despesas públicas com educação, despesas públicas por aluno, despesa aluno em relação ao PIB – sistema público e privado e a proporção de despesa pública com os professores .

Segundo Palharine (2003) estabeleceu-se um amplo programa de avaliação que não fazia nenhuma referência explícita ao PAIUB, então em curso. O conteúdo do decreto nº 2.026/96 especificava os procedimentos de avaliação, centrada no desempenho individual das IFES na relação ensino, pesquisa e extensão, a avaliação das condições de oferta do ensino de graduação nas diferentes IES, pelos resultados dos Exames Nacionais e pela avaliação da pós-graduação por área de conhecimento. E, por fim o desempenho global, isto é o sistema sendo avaliado por região, unidades da federação, áreas de conhecimento, tipo e natureza das IES.

Baseado nesses itens, o Paiub, enquanto modelo de avaliação gestado coletivamente perde sua força, ficando estabelecido pelo Estado brasileiro o sistema de regulação das IES pelo Decreto nº2026/96 e pela Medida Provisória que define o Exame Nacional de Cursos.

2.2.3.2- Exame Nacional de Cursos – ENC

Implantado pelo governo mediante a Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, o ENC tem como finalidade verificar os conhecimentos e habilidades básicas adquiridas pelos alunos concluintes, possibilitando o aprimoramento dos cursos, a identificação e correção de deficiências. O Exame Nacional de

Cursos, promulgado pelo MEC sustentava-se em três eixos: o Provão, a Avaliação de Condições de Ensino (ACE) e o *Ranking* Nacional da IES.

Segundo Leite (2005, p. 53), o ENC tinha como objetivo mediar as aprendizagens em cada curso pelos estudantes do último ano, com a finalidade de avaliar o curso externamente e não o aluno e era aplicado em todo o país, em geral no mês de junho de cada ano. Esse exame foi expresso em forma de conceito: A (cursos com desempenho acima de um desvio padrão da média geral, B (cursos com desempenho no intervalo entre o meio e um desvio padrão acima da média), C (cursos com desempenho no intervalo em torno de meio desvio padrão da média geral), conceito D (para cursos com desempenho no intervalo entre meio e um desvio padrão abaixo da média geral), conceito E (cursos com desempenho abaixo de um desvio-padrão da média geral).

Continuando suas argumentações Leite (2005), esclarece que a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) fundamentava-se em visitas *in loco* para verificar as condições de oferta de ensino das IES.

As comissões de avaliação partiam de um conjunto de indicadores pre-definidos pela Secretaria de Ensino Superior do MEC, pautado em: a) organização didático-pedagógica de cada curso, b) adequação das instalações físicas, c) adequação das instalações especiais (laboratórios, oficinas, salas-ambientes e outros), d) qualificação do corpo docente (titulação, regime de trabalho, plano de cargos e salários, produção e produtividade intelectual, experiências profissionais, relação entre professor e aluno e outros), e) biblioteca (acervo, livros, periódicos, acesso a redes, adequação ambiental). O resultado dessas comissões era mensurado em conceitos: CMB (Condições Muito Boas), CB (Condições Boas), CR (Condições Regulares), CI (Condições Insuficientes).

A associação dos conceitos do Provão com os da Avaliação das Condições de Ensino deu origem ao *Ranking* Nacional das instituições de educação superior do país. Os resultados são publicados na forma de

conceitos que variam de "A" a "E". O *ranking* busca sinalizar conceitual, mas não numericamente, a qualidade do ensino oferecido pelas IES avaliadas. *Ranking* sem escore é parte de um movimento tático do MEC para introduzir e equipar o mercado como vetor de coordenação do sistema de ensino (GOMES, 2002)

A oficialização paulatina do sistema avaliativo, baseado nos pressupostos da SESU e MEC, permite perceber que as mobilizações por parte dos professores, estudantes e entidades representativas da área formuladoras do PAIUB, começam a perder sua força. A “perspectiva que se impunha como hegemônica, privilegiava o controle e a obsessão pela eficácia, ao contrário do PAIUB, que se orientava para a melhoria do ensino em toda a sua dimensão (PALHARINE, 1999, *apud* PEIXOTO, 2004, p. 195).

As principais críticas estão relacionadas ao fato de que o ENC reduz a avaliação das universidades a uma única prova geral, produzindo como resultado um retrocesso nas concepções e formas de ensinar e desenvolver o conhecimento. O exame, ao centrar-se nas diretrizes curriculares comuns, desconsidera as características regionais, as condições peculiares de trabalho de cada instituição, a escolha autônoma e legítima das instituições por determinada abordagem nos cursos, a missão e os objetivos educacionais priorizados por cada instituição, dentro do espírito de relativa autonomia didático/pedagógica e de pluralidade de concepções (SANTOS FILHO, 1999, p.19).

Logo após o Decreto nº 2.026/96, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que veio reforçar a importância dos processos avaliativos do ensino superior como forma de promover a regulação do setor e realizar a acreditação¹² de instituições e cursos (DIAS, 2006, p. 09).

¹² A discussão sobre o conceito de acreditação pode ser vinculada ao Conselho de Agência Acreditoras Norte-Americanas, sendo que envolve um processo externo de revisão de qualidades empregado para examinar em profundidade os *colleges*, as universidades e os programas de educação superior, visando à garantia e ao desenvolvimento da qualidade, resultando do mesmo, uma *accredited institution* (USA) . Esse processo assegura a qualidade da educação enquanto um produto que deve ser mostrado à sociedade, visando obter confiança de uso (LEITE, 59). Esse termo é muito utilizado para mensurar o ensino superior nos países da América do Norte, Europa e África do Sul. No Brasil, não existe a utilização desse termo, no sentido descrito acima, visto que não existe, como critério linguístico, a definição do conceito. Nesse sentido, no Brasil os termos utilizados são verificação, supervisão e acompanhamento dos Cursos e IES no Brasil.

A implantação desse sistema avaliativo, no Brasil, na figura do Exame Nacional de Cursos, obedece a determinados formatos de supervisão pautado na autorização e no reconhecimento dos cursos e credenciamento das IES. O processo é temporário, sendo necessário um credenciamento a cada cinco anos, depois da IES obter, por meio do INEP, o aval para o seu funcionamento.

Segundo Leite (2005), esse processo é dividido em três grandes momentos¹³: autorização de funcionamento dos cursos superiores, credenciamento e credenciamento das IES e, finalmente, o reconhecimento e o credenciamento dos cursos superiores.

Com esse processo de avaliação dos cursos de graduação das IES, a CAPES também tem sua estrutura de avaliação modificada a partir de 1998. De acordo com Leite (2005, p. 57), já havia ocorrido uma estabilização dos cursos de mestrado e doutorado com classificação A ou B. O novo processo avaliativo fundamenta-se na necessidade de incluir critérios mais avançados e melhor ajustados com a questão da qualidade presente nos debates sobre a educação. Como a maioria dos cursos (79% dos cursos de mestrado e 90% dos cursos de doutorado) já se havia estabilizado, a CAPES propõe-se uma avaliação expressa nos parâmetros internacionais, habilitando-se, a partir de 2001, as notas numa escala de 01 a 07, em nota máxima 05 para os mestrados e 07 para os doutorados.

O formato de avaliação da CAPES foi construído ao longo dos anos com a comunidade acadêmica e vem sendo efetivado com o concurso de pares acadêmicos. Inclui diagnósticos quali-quantitativos tendo como base para análise os referentes preestabelecidos, gerais e das áreas do conhecimento e a identidade e características próprias de cada programa. A produtividade

¹³ Para discutirmos os itens relacionados aos processos de avaliação dos cursos, devemos entender que existem diversas formas de organização acadêmica no Brasil, sendo classificadas em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores, os quais podem ser públicos, quando criados ou incorporados, mantidos e administrados pelo poder públicos (federal, estadual ou municipal) e privados, quando mantidos e administrados por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Leite (2005) ressalta que cada modalidade de oferta de ensino superior, corresponde a uma norma para autorização e funcionamento, reconhecimento e credenciamento. As universidades podem, através dos colegiados competentes, criar novos cursos, enquanto que as instituições não universitárias precisam, solicitar a autorização ao MEC, depois da realização de 2/3 da duração total prevista no currículo de cada curso.

do sistema é aferida centralmente sobre o corpo docente fixo do programa em avaliação. As inter-relações entre proposta do programa, corpo docente, corpo discente, atividades de pesquisa, atividades de formação, produção intelectual, teses e dissertações constituem os principais quesitos de avaliação (LEITE, 2005, p.57).

Dias (2006, p. 07) afirma que todos os processos instituídos desde a redemocratização do país possibilitaram o desenvolvimento de várias formas legais de avaliação do ensino superior. O balanço da década de 90 mostra que os instrumentos avaliativos aplicados posicionaram-se estrategicamente em relação à dinâmica organizacional e estabeleceram novos padrões de funcionalidade para o sistema de ensino superior brasileiro.

Gomes (2002, p.234) refere que o formato do ENC foi constituído para “promover e alimentar o funcionamento de um sistema de ensino superior de massas, ou seja, seu papel é contribuir para a transformação de um sistema seletivo, fechado e elitista de ensino superior em um sistema de massas.” Isso possibilitou o “ mais importante passo da política oficial de institucionalização da avaliação em massa” o que vai de encontro ao processo de mercantilização do ensino superior.

Como fruto dessas discussões sobre os caminhos a serem seguidos para melhor mensurar o ensino superior, em relação à quantidade e qualidade, a partir da participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem (1990), que ressaltava a necessidade da expansão do ensino nos países em desenvolvimento, efetivou-se em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), dentro do Plano Decenal.

Este plano propunha o desenvolvimento do sistema educacional do país, em um período de 10 anos. Em 2003, foi instituída a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior – CEA – que elaborou uma nova proposta de Avaliação e Regulação da Educação Superior, estabelecendo as bases do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

2.2.3.3- Sistema nacional de avaliação da educação superior - SINAES

O SINAES “propunha articular processos educativos e emancipatórios da avaliação com autonomia das instituições, propondo, ao mesmo tempo, uma avaliação com regulação supervisionada pelo Estado, para um controle da qualidade e da expansão do sistema de educação superior” (LEITE, 2005, p. 64). A gestão desse sistema fica sob a responsabilidade da Conaes¹⁴ – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, criada pelo MEC com o apoio do INEP.

Dias (2006, p.10) observa que a proposta da Conaes para o avanço do sistema de avaliação do ensino superior propugna

estabelecer princípios com base no conceito de que, fundamentalmente, é a função social das IES que deve ser destacada como medida de sua eficiência surgindo, dessa forma, uma nova metodologia de avaliação do Ensino Superior, aperfeiçoando os procedimentos e os instrumentos de avaliação até então utilizados.

O art. 1º, inciso 1º da Lei nº 1.0861 de 14 de abril de 2004 institui o SINAES, com a finalidade de

avaliar a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES por meio da valorização de sua missão pública, da promoção de valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Segundo o MEC (2003), essa nova proposta avaliativa aponta a necessidade de utilizar esquemas de compreensão global capazes de romper com a fragmentação metodológica existente e instituir sistemas de avaliação em que as diversas dimensões da realidade sejam avaliadas – instituições,

¹⁴ Dias (2006) descreve o processo de constituição da Conaes e reforça que esta é composta por 13 membros com mandatos de 2 a 3 anos, incluindo-se representantes dos seguintes segmentos: INEP, CAPES, MEC, corpo docente, corpo discente, corpo técnico-administrativo e cidadãos com notório saber científico, filosófico, artístico e competência reconhecida em avaliação ou gestão educacional superior.

sistemas indivíduos, aprendizagem, ensino, pesquisa, administração, intervenção social, vinculação com a sociedade.

O SINAES fundamenta-se em três subsistemas integrados: 1) a avaliação institucional (interna e externa) que “terá como objetivo identificar o seu perfil [das instituições] e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projeto e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais; 2) a avaliação dos cursos de graduação, destinada a identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica; e 3) a avaliação dos alunos que será realizada mediante a aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. A finalidade desse exame é aferir o domínio dos estudantes sobre os conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades de ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão. (MEC, 2004; LEITE, 2005; DIAS, 2006).

Para sintetizar os principais pressupostos do SINAES, utilizamos a discussão de Leite (2005, p. 64,65) que aborda três modalidades principais de instrumentos de avaliação:

Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies): sendo o centro de referências e articulação do sistema de avaliação que se desenvolve em duas etapas principais: a) auto-avaliação (Comissão Própria de Avaliação – CPA) de cada IES e b) Avaliação Externa: realizada por comissões designadas pelo INEP; Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG): que avalia os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas in loco de comissões externas; Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE): que aplica-se aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais.

Como elementos para mensurar a qualidade das IES e consequentemente o exercício profissional do professor, foi criado o IGC

(Índice Geral dos Cursos) que avalia os cursos de graduação e pós-graduação. O IGC das IES será mensurado considerando-se a média ponderada entre os dois elementos constitutivos da graduação e da pós-graduação .

Essa normatização está presente na Portaria normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008, notadamente em seu artigos 2º que determina

O IGC será calculado com base nas seguintes informações: I - média ponderada dos Conceitos Preliminares de Cursos (CPC), nos termos da Portaria Normativa nº 4, de 2008, sendo a ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos de graduação correspondentes; II - média ponderada das notas dos programas de pós-graduação, obtidas a partir da conversão dos conceitos fixados pela CAPES, sendo a ponderação baseada no número de matrículas em cada um dos cursos ou programas de pós-graduação stricto sensu correspondentes. § 1º A ponderação levará em conta a distribuição dos alunos da IES entre os diferentes níveis de ensino (graduação, mestrado e doutorado) (MEC, 2008).

No ensino de graduação o cálculo da qualidade é baseado pelos CPC (Conceitos Preliminares de Curso) que se fundamenta no desempenho dos alunos no ENADE, do corpo docente, da infraestrutura e da organização didático-pedagógica. Já a nota dos programas de pós-graduação é fundamentada nos pressupostos de avaliação da CAPES.

Esse sistema assim desenhado assinala a responsabilidade do Estado quanto à instituição de parâmetros de medida de qualidade para o ensino superior. Nessa linha, Santos (1995, apud Morosini, 2004, p.146) indica que o Estado se corporifica em “Estado Avaliador” em todos os aspectos da realidade educacional e em todos os níveis do sistema. No entanto, é no sistema de educação superior que se verifica o maior impacto da formação para o desenvolvimento socioeconômico.

Baseados na discussão de Sguissardi (1995), os processos avaliativos devem ser vistos em uma dupla condição: a de emancipação e a de reprodução. A emancipação refere-se à visualização dos processos avaliativos como instrumentos importantes de elevação da qualidade do trabalho

acadêmico, o que possibilitaria a condução da constituição de uma universidade produtiva e crítica. Quanto à reprodução, a universidade pode tornar-se muito mais eficaz e eficiente, voltada para a reprodução da ordem estabelecida, na ótica do capital. Essa mediação, segundo o autor, reclama uma profunda reflexão a respeito do conceito de qualidade da universidade.

Seguindo o pensamento do autor (Sguissardi, 1995), podemos ver tanto pelos documentos oficiais mais importantes, quanto por pronunciamentos dos titulares do MEC nos últimos quinze anos, que as propostas oficiais de avaliação se fundam invariavelmente, apesar da linguagem mais ou menos disfarçada, nas ideias de eficiência, de produtividade, correspondentes à concepção neoliberal de modernização ou, simplesmente, à lógica do capital no desenvolvimento da sociedade contemporânea.

Em face do exposto, podemos afirmar que na atualidade a avaliação das universidades, incluindo-se a do trabalho docente, é orientada pelas normativas do SINAES e da CAPES.

2.4 - SINAES E CAPES: PROPOSTAS AVALIATIVAS ORIENTADORAS DO TRABALHO DOCENTE

Nesse item realizamos um recorte do modo como as propostas avaliativas do SINAES e da CAPES indicam parâmetros para mensurar a atividade do professor em seu ambiente de trabalho.

No SINAES, com referência ao Conceito Preliminar de Cursos (CPC) - elemento normativo para os cursos de graduação -, ao analisar-se o trabalho docente, levam-se em consideração os conteúdos dispostos na Portaria nº 1.081/2008, que institui o perfil e as atribuições do corpo docente na sua relação de trabalho nas IES conforme, quadro a seguir.

PORTARIA No-1.081, DE 29 DE AGOSTO DE 2008

Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

Corpo Docente, Discente e Técnico-administrativo

2.1. Formação acadêmica, experiência e dedicação do coordenador à administração e à condução do curso.

2.2. Caracterização (tempo de dedicação e de permanência sem interrupção), composição e titulação do Núcleo Docente Estruturante (NDE*).

2.3. Titulação e experiência do corpo docente e efetiva dedicação ao curso.

2.4. Produção de material didático ou científico do corpo docente.

2.5. Adequação da formação e experiência profissional do corpo técnico e administrativo.

2.6. Adequação, formação e experiência dos docentes em relação à modalidade de EAD (indicador exclusivo para EAD).

Um elemento colocado como essencial para mensurar a qualidade da IES é o corpo docente. Segundo o INEP (2008), é necessário que a metade do corpo docente da IES tenha formação mínima em nível de pós-graduação *stricto sensu*, dos quais 40% com título de doutor, e experiência profissional e acadêmica adequadas às políticas das IES.

Segundo INEP (2008), são colocadas como condições institucionais mínimas para os docentes: titulação, experiência, dedicação e permanência nas IES sem interrupção além da produção de material didático ou científico.

Além dessas condições institucionais, são oferecidas condições objetivas aos professores universitários para cursarem mestrado e doutorado. Nas universidades públicas federais e nas estaduais, estas com maior representação regional, as condições têm sido significativas, considerando-se a disponibilidade de carga horária para essa atividade, licença remunerada, bolsas de estudos. Hoje, essas condições são oferecidas aos professores das universidades estaduais de menor porte.

Isso se dá em virtude da necessidade das IES serem avaliadas positivamente. Para tanto devem ter políticas de capacitação e de

acompanhamento do trabalho docente. Além disso, o Plano de Carreira Docente (PCD), homologado por órgão do Ministério do Trabalho e Emprego, deverá ser implementado e difundido na comunidade acadêmica, devendo a IES estar em consonância com a legislação vigente, no que se refere a regime de trabalho, ou seja, um terço do corpo docente em regime de tempo integral (Lei 9.394/1996 – Art. 52).

Os termos levam a mensurar quais as atividades a serem realizadas pelo professor em um curso de qualidade, sendo que esses elementos podem ser utilizados como parâmetros para reforçar positivamente a sua importância dentro das IES.

Por sua vez, os pressupostos avaliadores da CAPES, que mensuram o trabalho do professor no âmbito da pós-graduação, também se enquadram na esfera da normatização. Estamos levando em consideração os elementos dispostos nos critérios de Avaliação Trienal, sendo que os documentos estabelecem que o triênio avaliado é de 2004 – 2006¹⁵.

Dentre os elementos dispostos nos critérios da Avaliação Trienal, selecionamos aqueles considerados principais no que diz respeito ao trabalho docente na pós-graduação.

Formação (titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência)
Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e orientação do programa.
Perfil, compatibilidade e integração do corpo docente permanente com a Proposta do Programa (especialidade e adequação em relação à proposta do programa).
Atividade docente e distribuição de carga letiva entre os docentes permanentes.
Participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na GRADUAÇÃO (no caso de IES com curso de graduação na área), com particular atenção à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG.
Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos.

Fonte: (CAPES, 2006)

¹⁵ Este documento consolida os critérios utilizados pela CA-ED para avaliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação no triênio 2004-2006.

Formação (titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência).
Doutores em educação dos docentes permanentes / total dos docentes permanentes (nota 1).
Participação em atividades de aprimoramento do corpo docente: % do corpo docente permanente com participação em eventos, estágio de pesquisa ou pós-doutorado (nota 2).
Porcentagem de docentes com doutorado.
Definição de política de avaliação de docentes: credenciamento e recredenciamento.
Nota 1: Ao calcular o percentual do corpo docente titulado em Educação, pode-se incluir entre os que são considerados assim titulados professores que: a) têm ou já tiveram bolsa do CNPq concedida pela área de Educação; b) produziram tese de doutorado sobre temática nitidamente ligada à Educação; c) publicaram, na condição de único autor, pelo menos 3 trabalhos em periódicos com recorte temático diretamente vinculado à área de Educação, classificados como Nacional/Internacional A.
Nota 2: A participação em eventos será inferida dos registros de resumos e trabalhos completos em anais (considerando-se os dados disponíveis para análise).

Fonte: (CAPES, 2006)

Adequação da dimensão, composição e dedicação dos DOCENTES PERMANENTES para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e orientação do programa.
Docência na pós-graduação - docentes permanentes que lecionaram na pós-graduação /total de docentes permanentes.
Orientação na pós-graduação – docentes permanentes que orientaram na pós-graduação /total dos docentes permanentes.
Participação em projetos – docentes permanentes envolvidos em projetos de pesquisa/total dos docentes permanentes.
Estabilidade do corpo docente permanente em relação ao ano anterior.

Fonte: (CAPES, 2006)

Perfil, compatibilidade e integração do corpo docente permanente com a Proposta do Programa (especialidade e adequação em relação à proposta do programa).
Compatibilidade do perfil dos docentes permanentes com as áreas de concentração, linhas e projetos de pesquisa do programa.
Compatibilidade do perfil dos docentes não permanentes com as áreas de concentração, linhas e projetos de pesquisa do programa.

Fonte: (CAPES, 2006)

Atividade docente e distribuição de carga letiva entre os docentes permanentes.
Disciplinas de responsabilidade do corpo docente permanente/total de disciplinas oferecidas

Fonte: (CAPES, 2006)

Participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na GRADUAÇÃO (no caso de IES com curso de graduação na área), com particular atenção à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG.
Atuação na graduação (nota).
Docentes permanentes que lecionam na graduação/total de docentes permanentes do programa.
Docentes permanentes que orientam na graduação/total de docentes permanentes do programa.
Nota: considerar tanto a ausência de atuação na graduação quanto o excesso de carga horária letiva.

Fonte: (CAPES, 2006)

Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos.
Avaliação da quantidade de projetos: cada docente permanente deve inserir-se em, no máximo, 3 projetos, podendo ser responsável por, no máximo, dois projetos.
Porcentagem de docentes permanentes responsáveis por projeto de pesquisa (nota 1).

Fonte: (CAPES, 2006)

Inserção acadêmica e maturidade do corpo docente.
Maturidade e renovação do corpo docente (nota).
Participação em comissões nacionais de avaliação; diretorias de associações científicas nacionais e internacionais; diretorias, comitês, comissões ou consultorias <i>ad hoc</i> em agências de fomento de âmbito nacional ou estadual; comissões científicas de eventos de caráter internacional, nacional ou estadual.
Nota: o ideal seria mais de 50% com, pelo menos, 5 anos de titulação e não mais do que 25% com menos do que 2 anos de titulação.

Fonte: (CAPES, 2006)

Consideram-se os docentes do quadro permanente como o núcleo de referência docente para a avaliação. Compreende-se que os docentes permanentes compõem o núcleo articulador do conjunto das atividades fundamentais dos cursos *stricto sensu*. São eles os responsáveis pelas disciplinas básicas e específicas constitutivas da estrutura curricular, pelas orientações, pesquisa e produção acadêmica, ou seja, pela definição e consolidação da proposta do Programa, das linhas e dos projetos de pesquisa. Todos devem ser responsáveis por projetos de pesquisa ou estar inseridos neles. Aceita-se que até 20% dos professores permanentes atuem no Núcleo de Docentes Permanentes de um outro Programa de Pós -Graduação *stricto*

sensu, desde que os dois Programas sejam da mesma instituição (CAPES, 2006).

Como vimos neste capítulo, a discussão sobre a política avaliativa do ensino superior no país deve ser compreendida dentro das representações históricas de nossa sociedade. Essas representações abordam as determinações econômicas, políticas e ideológicas presentes nos diferentes instrumentos e suas normativas, sendo elas que direcionam muitas vezes o trabalho do professor do ensino superior. Nesse sentido, buscaremos compreender como as normativas oriundas do SINAES e da CAPES, centralizadas no produtivismo acadêmico, impactam na realização do trabalho desse professores, trazendo, ou não, indicativos para uma possível cisão do tecido identitário.

CAPITULO 3 – TRABALHO DOCENTE : MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO E PRODUTIVISMO ACADÊMICO.

O terceiro capítulo versa sobre o processo de mercantilização do ensino superior, a questão do produtivismo acadêmico¹⁶ e seus efeitos no trabalho do professor. A discussão parte do princípio segundo o qual as mudanças econômicas e políticas da década de 90, especialmente na figura do neoliberalismo, determinam a expansão das instituições universitárias privadas tendo como resultado um processo de mercantilização do ensino. Esse processo traz, entre outras exigências, a necessidade de políticas avaliativas, calcadas na produtividade como elemento para mensurar as ações das IES e, consequentemente o trabalho docente.

3.1 - MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO E PRODUTIVISMO NA UNIVERSIDADE.

Concordamos com Sguissardi e Silva Junior (2009), que é a partir das mudanças políticas e econômicas da década de 90, baseadas nos pressupostos do neoliberalismo, que se iniciam as reformas da universidade no que tange aos processos avaliativos, fundamentados na esfera do mercado.

Sguissardi e Silva Junior (2009) demonstram como a reestruturação da produtividade modifica a esfera política e econômica da sociedade, sendo que são reestruturados o papel do Estado, o setor de serviços, e as políticas públicas no intuito de fomentar os pressupostos neoliberais e produtivistas.

¹⁶ A utilização do termo “produtivismo acadêmico” serve para explicar criticamente o fenômeno que designa os processos oficiais ou não de regulação e controle, supostamente de avaliação, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científica-acadêmica, a desconsiderar a sua qualidade, sendo que a qualidade passa a ser medida pelo impacto e regularidade. Essa questão tem gerado processos de ranqueamento entre as instituições e professores, uma luta para concessão de financiamento e bolsas, além da “guerra” por publicações em periódico Qualis. (Sguissardi, 2009). Nossa tese corrobora com autores que discutem sobre essa temática (Bianchetti, Lucídio e Sguissardi Valdemar (2009); Bianchetti, Lucídio; Machado, Ana Maria Netto, (2009); Mancebo Deise e Fávero (2004); Sguissardi Valdemar, (2003); Sguissardi, Valdemar; Júnior, João dos Reis Silva. (1997, 2005, 2009) utilizando o termo “produtivismo acadêmico” em detrimento a “produtividade acadêmica”.

O produtivismo acadêmico é fruto das relações existentes entre o processo de mercantilização do ensino e suas consequências para a universidade. Em virtude de transformações econômicas e políticas determinadas pelo neoliberalismo e pela reestruturação da produção, ocorreu uma descentralização da administração pública do Estado. Como consequência, essa descentralização acarretou para a universidade novos papéis que ampliaram sua ação, em programas para o atendimento das novas demandas sociais.

Sguissardi e Silva Junior (2009) entendem que a reestruturação do Estado e do mercado, atrelada à relação entre capital, produtividade e produção de conhecimento estaria fundamentada na mudança da figura do Estado moderno social-democrata, que “constituiria-se em duas esferas fundamentais: um núcleo burocrático, voltado para a consecução das funções exclusivas do Estado, e um setor de serviços sociais e de obras de infraestrutura (SGUISSARDI E SILVA JUNIOR, 2009, p. 34)

O núcleo burocrático corresponde ao Poder Legislativo, ao Poder Judiciário e ao Poder Executivo, às Forças Armadas, à polícia, à diplomacia, à arrecadação de impostos, à administração do tesouro público e à administração do pessoal do Estado. Também fazem parte desse núcleo burocrático as atividades definidoras de políticas públicas existentes em todos os ministérios.

O núcleo burocrático está voltado para funções de governo, que este exerce de forma exclusiva: legislar e tributar, administrar a justiça, garantir a segurança e a ordem interna, defender o país contra o inimigo externo e estabelecer políticas de caráter econômico, social, cultural e do meio ambiente.

O setor de serviços faria parte do Estado, mas não seria só governo. Suas funções seriam “cuidar da educação, da pesquisa, da saúde pública, da cultura e da seguridade social. São as funções que também existem no setor

privado e no setor público não estatal das organizações sem fins lucrativos”. (SGUISSARDI E SILVA JUNIOR ,2009, p. 34)

Esses pressupostos conduziram, segundo Sguissardi e Silva Junior (2009, p. 35), ao significado da reforma do aparelho do Estado, no viés das políticas neoliberais, calcadas na produtividade. Essas mudanças e reformas, carregam em seu núcleo, “de forma mediada, a lógica do mercado, que torna-se o marco desse processo”.

É nesse viés que o papel da universidade, também como setor de serviços, baseia-se na lógica da produtividade e do mercado. As universidades passariam a organizar-se como entidades públicas ou fundações públicas de direito privado, liberando gradativamente o Estado das responsabilidades de manutenção desse serviço público estatal. Essa nova estrutura reforça a necessidade de contratos com a iniciativa privada, bem como do alargamento do ensino privado.

O setor de serviços, e o recorte para a universidade passam a executar atividades que vão desde à produção de novos conhecimentos atrelados a exigências do mercado (pesquisa), à atividades de extensão (para resolver problemas de violência, alfabetização de jovens e adultos, fracasso escolar, desenvolvimento regional, etc.) até o ensino no âmbito da graduação e pós-graduação.

Essa questão traz consequências que nos levam a repensar o papel da universidade. Como vimos nos capítulos anteriores, a universidade no Brasil foi consolidada historicamente através de movimentos contraditórios. Esses movimentos impactaram na forma como a tríade universitária é realizada dentro das instituições de ensino superior. Segundo Sguissardi e Silva Junior (2009) o processo de mercantilização do ensino superior, vem instituindo um novo perfil para o movimento universitário e para a realização da tríade acadêmica atualmente.

Uma das importantes influências desse processo é a exigência do mercado que implica em possibilidades de financiamento e parcerias entre público e o privado. Isso vem determinando as adequações dos departamentos, dos grupos de pesquisa, especialmente no âmbito dos cursos *stricto sensu*, embora a autonomia dos pesquisadores e dos cursos ainda esteja presente.

Embora essa parceria seja necessária, esse novo direcionamento, baseado nas exigências do mercado, traz consequências para essa indissociabilidade, tais como: valorização de áreas de trabalho, financiamentos e diferentes valores monetários específicos para determinadas áreas de conhecimento, diferenciação dos professores quanto aos benefícios da pós-graduação (bolsas, afastamento...) e uma valorização da pesquisa em detrimento do ensino e extensão.

Observamos, de um lado, a reafirmação do tripé da universidade e, de outro lado, o direcionamento para o afunilamento desse tripé de acordo com as necessidades do mercado.

Nessa esteira, Sguissardi e Silva Junior (2009) discutem como essas transformações são concretizadas através de ações governamentais, representadas pela figura do Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT) e pela figura do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Nesse contexto, duas leis são sancionadas para fomentar o processo de desenvolvimento tecnológico e produtivo: a Lei de Incentivos à Inovação e à Pesquisa Científica e Tecnológica no Ambiente Produtivo (2004) e a Lei do Bem (2005) .

A primeira consiste em confirmar o viés produtivo e mercadológico lembrando que a inovação e a pesquisa científica e tecnológica, no ambiente produtivo, devem levar à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e

ao desenvolvimento industrial do país, nos termos dos arts. 218 e 219 da Constituição. (BRASIL, 2004)

A Lei de Incentivos à Inovação e à Pesquisa Científica e Tecnológica no Ambiente Produtivo institui, como eixo central, o financiamento de ações que visem a estimular e promover o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação. Essa lei propõe aliança entre a União, empresas nacionais, organizações de direito privado e ICT para o estímulo à pesquisa que objetive a geração de produtos e processos inovadores. (BRASIL, 2004).

Aqui podemos perceber que essa lei se fundamenta na relação entre o público e o privado, quando se trata da produção de inovação científica para o desenvolvimento do país. As ações oriundas dessa Lei focam a necessidade de aumentar a produtividade brasileira e, com isso, o capital produtivo. Essa relação se efetivaria pelo desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação e com o incentivo financeiro do setor privado nas universidades públicas. A estas caberia dispor de seu quadro docente e técnico - administrativo bem como do espaço físico.

Por sua vez, a Lei do Bem (Lei 11.196/2005), garante incentivos fiscais a quem aposta na pesquisa, com a dedução dos gastos com pagamentos de Imposto de Renda da Pessoa Jurídica e da contribuição Social sobre Lucro Líquido. Além da dedução de impostos, a Lei do Bem permite subvenções financeiras por parte de órgãos governamentais de fomento à pesquisa. As empresas de comprovada atuação em pesquisa e desenvolvimento tecnológico poderão contratar pesquisadores com mestrado ou doutorado para dedicação à inovação tecnológica.

Segundo Sguissardi e Silva Junior (2009), essa relação pode ser analisada na perspectiva de incentivos à produtividade. Não estamos colocando essa relação como negativa, visto que ela auxilia no desenvolvimento econômico e político do país. No entanto, estamos analisando de que forma essa relação é apropriada pelo Estado Neoliberal, para

potencializar o direcionamento de recursos para áreas prioritárias (ciências e tecnologia, robóticas, etc.) ficando outras áreas à mercê de ações pouco específicas. Quando falamos que essas ações podem potencializar o desenvolvimento do país, mas são utilizadas como elementos de manipulação no modelo de reprodução do capital, vemos revelada essa contradição.

As ações de desenvolvimento tecnológico e produtivo são delegadas à universidade, a quem se atribui grandes responsabilidades pelo crescimento econômico competitivo e exportador. Para isso, “não se mede esforços em usar o fundo público nessa empreitada e em mudar profundamente as estruturas sócio históricas da universidade estatal e pública e do trabalho do professor pesquisador”. (SGUISSARDI E SILVA JUNIOR, 2009, p.53).

Tais movimentos de reestruturação e ajustes reconfiguram o papel das universidades e o trabalho dos professores pesquisadores. Segundo Santos (2010), ocorreu um processo de profissionalização da ciência, do conhecimento, com sutis objetivos de regulação social.

A ciência ajustada serve, a partir de então, como base para a formação do indivíduo singular, cujo maior traço é o individualismo. O trabalho formativo desempenhado pelas escolas e universidades passou a reforçar, por meio das práticas pedagógicas e de pesquisa, os princípios do velho liberalismo econômico – *individualismo, competitividade e produtividade* – eixos que se tornariam, posteriormente, orientadores do desenvolvimento de pesquisas no país. (SANTOS, 2010, p. 3)

Confirmando o pensamento dos autores, essas mudanças

podem ser compreendidas por dois grandes eixos: o primeiro, a partir de 1995 e vigente até hoje, que se faz presente nas reformas das instituições republicanas, na reorganização da sociedade civil e na mudança da sociabilidade do ser humano neste momento do capitalismo; o segundo, o das mudanças na produção e valorização do capital, que têm como principais orientações, de um lado, a reestruturação produtiva sistematizada no Brasil na primeira metade da década de 1980, e de outro a crescente

presença, no mundo do trabalho, do trabalho imaterial qualificado e superqualificado, ambos no contexto da acumulação flexível (SGUISSARDI E SILVA JUNIOR, 2009, p.60).

Nesse sentido, concordamos com Sguissardi e Silva Junior (2009,p. 61), quando afirmam a

universidade está sendo transformada em uma instituição tutelada pelo capital e pelo Estado, tendo o mercado como mediador. Mas não devemos perder de vista que a mesma, tem no cerne de sua identidade uma contradição: de um lado deve contribuir para o crescimento econômico de seu país e para consolidar o pacto social de seu tempo histórico; de outro , deve ser, institucionalmente, a razão crítica desse tempo histórico e de seus próprios objetivos.

As indicações até aqui trabalhadas mostram as implicações das propostas do sistema de avaliação do ensino superior, aqui centradas na produtividade, nas relações institucionais e no trabalho docente. Analisaremos o modo pelo qual essas indicações incidem na realização objetiva do trabalho docente nas universidades.

3.2 – TRABALHO DOCENTE, POLÍTICAS AVALIATIVAS E PRODUTIVISMO ACADÊMICO.

Na atualidade, o trabalho docente na universidade, baseado nas normativas das políticas de avaliação, vem indicando um processo de transformação centrado no produtivismo acadêmico.

Para entendermos como se efetiva a relação do sistema avaliativo centrado no produtivismo e o trabalho do professor do ensino superior, utilizamos o estudo de Mancebo (2004) que indica como esse trabalho vem sendo discutido em relação às mudanças políticas neoliberais e produtivistas. A autora divide em três momentos o estudo sobre o trabalho docente do professor do ensino superior no país.

Em um primeiro momento, ela discute o trabalho do professor do ensino superior no período político-institucional subsequente à implantação da Lei nº 5540/68. Nesse período, a ditadura militar “sepultou os projetos de uma nova universidade, gestados no seio dos movimentos coletivos, que precederam ao endurecimento político de 1968” (Mancebo, 2004, p.244), impondo a Lei da Reforma Universitária e as determinações que restringiram, salvo raras exceções, uma discussão sobre as propriedades do trabalho docente.

Em um segundo momento analisado pela autora, que vai de 1978 a 1989, busca-se a melhoria da qualidade do ensino superior, a revalorização das instituições de educação superior e das condições de trabalho docente. Nesse contexto, a autora relata que, a partir da década de 1980, já existiam propostas em relação à necessidade de “avaliação/modernização das universidades, (...) trazendo os primeiros reflexos para o trabalho acadêmico, baseados nas idéias de eficiência, racionalização e produtividade, correspondentes à concepção neoliberal de modernização.” (Mancebo, 2004, p. 244).

E, finalmente, no terceiro momento, na década de 1990, as discussões sobre o trabalho professor do ensino superior recebem efeitos do processo de globalização e reestruturação produtiva. Nas palavras de Mancebo, que parafraseia Harvey, desse processo resultam questões como “flexibilidade, produção de produtos em consonância com o ritmo de “acumulação flexível” (Mancebo, 2004, p. 244). Nesse contexto, discutem-se categorias que representam a relação de transformação do trabalho do professor universitário: tecnologia e reflexos sobre o trabalho docente; relações de mercado e trabalho docente; mudanças nas práticas e nas funções docentes; dinâmica do trabalho docente.

Mancebo (2004) refere que o aspecto tecnológico das mudanças oriundas do processo de globalização afeta diretamente o trabalho docente,

visto que as novas tecnologias da comunicação e da informação permitiram o incremento do volume e da velocidade das informações.

Juntamente ao pensamento de Mancebo (2004), Bianchetti e Sguissardi (2009) abordam que a questão da produtividade acadêmica e do trabalho docente passa a ser discutida mais especificamente, a partir da imposição do modelo Capes de avaliação da pós-graduação, a partir dos anos 1996/1997. Esse modelo estabelece os parâmetros de financiamento, regulação e controle, baseado em um processo de notação e classificação dos cursos de mestrado e doutorado em todas as áreas. Nesse sentido, o modelo passa a ser visto, pelos críticos do ensino superior, como um processo que considera muito mais o quanto um docente/pesquisador publica do que a qualidade ou o benefício científico, público e social do que é publicado. Enfatiza-se a produtividade, não a recepção ou o interesse público-social do produzido (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2009).

Segundo Bianchetti e Sguissardi (2009) a relação entre produtividade acadêmica e trabalho docente se torna mundialmente conhecido, a partir da década de 50 nos Estados Unidos, pela expressão *public or perish*. Esse fenômeno instituiu um perfil de professores vinculados ao número de publicações orientados pelos parâmetros dos órgãos financiadores, pela burocracia universitária ou pelo mercado. Caso o professor não atingisse o número previsto no ranking de publicações, sua carreira “definiria e feneceria”. (BIANCHETTI e MACHADO, 2009)

Estamos de acordo com BIANCHETTI e MACHADO (2009) e SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, (2009) quando dizem:

No caso brasileiro, o produtivismo acadêmico alimenta-se do e no processo de competição - inter-universidades, inter-programas de pós-graduação e entre docentes/pesquisadores – engendrado por agências financiadoras de pós-graduação e pesquisa, seja pela Capes e seu modelo de avaliação (regulação e controle), seja pelos mecanismos e normas adotados pelo

CNPq e outras agências para concessão de auxílios à pesquisa e de bolsas, que têm no Currículo Lattes seu principal instrumento indicador da produtividade.

A partir desses elementos podemos confirmar que o produtivismo acadêmico traça o perfil do professor produtivo, visto que a quantificação da sua publicação é que serve de parâmetro para concursos de acesso e progressão na carreira acadêmica (perfil visto nas instituições públicas de ensino superior), para a obtenção de bolsas de estudo e de auxílios à pesquisa¹⁷.

Mancebo (2004,p.246) diz que essas relações impactam o trabalho docente baseado, agora, no aceleração de troca de informações “também trazendo reflexos indesejáveis para os envolvidos, como a superficialidade das

¹⁷ Os critérios adotados pelo Cnpq para bolsa produtividade são: a) produção científica do candidato; b) formação de recursos humanos em nível de Pós-Graduação;c) contribuição científica e tecnológica e para inovação;d) coordenação ou participação principal em projetos de pesquisa, e e) participação em atividades editoriais e de gestão científica e administração de instituições e núcleos de excelência científica e tecnológica. A classificação, o enquadramento e a progressão do bolsista de Produtividade em Pesquisa, por categoria e nível, bem como as recomendações de rebaixamento de nível e/ou exclusão do sistema, são atribuições dos Comitês de Assessoramento. O Cnpq divide a bolsa produtividade por categoria e nível. “Na categoria temos: - Pesquisador Sênior: 15 (quinze) anos, no mínimo, com bolsa de Produtividade em Pesquisa; na categoria **1**, nível A ou B, do CNPq; Pesquisador **1**: 8 (oito) anos, no mínimo, de doutorado por ocasião da implementação da bolsa; - Pesquisador **2**: 3 (três) anos, no mínimo, de doutorado por ocasião da implementação da bolsa. Para a **categoria 1**, o pesquisador será enquadrado em quatro diferentes níveis (A, B, C ou D), com base comparativa entre os seus pares e nos dados dos últimos 10 (dez) anos, entre eles o que demonstre capacidade de formação contínua de recursos humanos. Espera-se ainda que esses pesquisadores tenham gradual inserção nacional e internacional, por meio de palestras e assessorias *ad hoc* a revistas nacionais e internacionais e de órgãos de financiamento à pesquisa, bem como envolvimento em atividades de gestão científica, incluindo a organização de eventos, participação em comitês assessores estaduais ou nacionais, sociedades científicas, revistas científicas, assessoria de órgãos de governo estaduais ou nacionais, e conferências proferidas a convite e/ou em plenárias de congressos. O **nível A** é reservado a candidatos que tenham mostrado excelência continuada na produção científica e na formação de recursos humanos, e que liderem grupos de pesquisa consolidados. O perfil deste nível de pesquisador deve, na maior parte dos casos, extrapolar os aspectos unicamente de produtividade para incluir aspectos adicionais que mostrem uma significativa liderança dentro da sua área de pesquisa no Brasil e capacidade de explorar novas fronteiras científicas em projetos de risco. **Para os níveis C e B**, além de uma crescente contribuição à formação de recursos humanos e à produção de ciência e tecnologia, será avaliada a contribuição na organização de grupos de pesquisa e programas de graduação e pós-graduação de sua instituição. Destes pesquisadores, espera-se que participem de forma significativa em atividades de pesquisa em suas instituições e, no caso dos pesquisadores **B**, em órgãos de fomento à pesquisa. Para a **categoria 2**, em que não há especificação de nível, será avaliada a produtividade do pesquisador, com ênfase nos trabalhos publicados e orientações, ambos referentes aos últimos 5 (cinco) anos.” (CNPQ, 2010) .

comunicações virtuais e dos produtos acadêmicos, muitas vezes “requeentados” diante das exigências de rápida produção”.

Outra questão discutida pelos autores é o modo como ocorrem, no âmbito universitário, novas formas de contratação e subcontratações . Essas situações podem ser vistas como reflexo dos novos processos de trabalho, discutidos também pelos estudos de Bosi (2007) e Sguissardi (2009).

Baseado nesses estudos e na leitura da mercantilização do ensino, realizada no capítulo 1, essas novas formas de contratação impactam o trabalho docente “(...) visto que são um dos principais agentes para a efetivação do processo de formação superior”. (BOSI, 2007) O autor fala da existência de uma enorme diferença entre as formas de contratação, na relação entre público e privado. Segundo dados levantados pelo autor, o crescimento da força de trabalho docente passou de 109 mil, em 1980, para 279 mil, em 2004 (aumento de 154%), sendo a força de trabalho empregada nas IES públicas registrada entre 1980 e 2004 de 53%; nas IES privadas esta foi superior a 270%.

Concordando com os autores citados, Mancebo (2004) afirma que a incorporação de regime e contratos mais ágeis, econômicos e flexíveis e a adoção, por parte das universidades, de trabalhadores temporários (professores substitutos, precários, horistas, etc.) tem gerado uma “polarização” entre os professores, determinando um mercado diversificado e fragmentado da ação docente. Segundo a autora, essa diversificação é representada “por alguns trabalhadores centrais, estáveis, qualificados, com melhor remuneração e condições de trabalho e um número maior de docentes periféricos, temporários, em mutação e facilmente substituíveis” (MANCEBO, 2004, p.246).

Outro item levantado pela autora é a mudança na prática e nas funções do docente que, por excelência, fundamenta-se no ensino, na pesquisa e na extensão. Mancebo (2004) expõe que existe uma mudança no paradigma

educacional, investigativo e científico, relacionada à função do docente, capaz de provocar um processo de precarização das relações de trabalho docente. Assim, criam-se os cursos de curta duração, a educação à distância e outros meios racionalizadores que tencionam as relações de quem atua no ensino superior.

Arelada a essa precarização, existe a produção do conhecimento científico e tecnológico, sustentada no produtivismo, que traz o risco da transformação do saber em mercadoria. Isso se dá em virtude da necessidade de atendimento das demandas da sociedade, no que diz respeito aos interesses centrais do Estado Neoliberal. Nesse sentido, os autores defendem que a velocidade requerida para a produtividade do saber pode desenvolver a ruptura do tripé da universidade e do trabalho docente, levando à dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Essa questão é confirmada por Sguissardi (2009)

A proeminência a cada dia maior do produtivismo acadêmico segue a lógica do mercado ou da transformação, no capitalismo atual, de todos os bens materiais e simbólicos em mercadoria, e das universidades e institutos de pesquisa em empresas ou corporações, devendo esses ser geridos nos moldes gerenciais destas. Sem crescimento contínuo do número de “produtos”, a universidade, institutos de pesquisa e seus docentes e pesquisadores estariam incorrendo no grave pecado da desatualização e ineficiência, e contrariando as expectativas do Estado, em seu pólo privado/mercantil, e do próprio mercado.

Essas assertivas sugerem práticas universitárias que, de forma muito próxima, mas não direta sugeridas pelas mudanças do capitalismo, reduzem a universidade a espaço de produção e reprodução do conhecimento. Para tanto, a intensificação do trabalho de professores e alunos, no campo da pesquisa científica, passa a ser a força motriz de legitimação do modelo de ciência pautada no pragmatismo.

Mancebo (1998) esclarece que esse processo de reordenação da universidade, nos moldes do produtivismo, cria uma nova cultura universitária

e, uma transformação da identidade do trabalho do professor, promovendo o “exercício da solidão no ideário neoliberal” no contexto das universidades públicas.

Vivemos um processo de naturalização desses elementos na prática universitária e no trabalho do professor. Os professores que estão envolvidos com a produção do conhecimento científico na universidade, graças aos avanços tecnológicos e ao financiamento de pesquisa gerados na lógica da produtividade e da mercantilização da universidade, não têm condições de recusar essas diretrizes ou mesmo de realizar uma reflexão mais cautelosa dos processos que envolvem a realização do seu trabalho. A naturalização desses elementos na prática universitária, segundo Santos (2010, p. 3), constitui um processo de mercadorização da ciência e do conhecimento.

As universidades são então postas no centro do processo de construção e disseminação desse tipo de conhecimento e, conseqüentemente, da formação dos sujeitos, nos moldes da produtividade. Essa construção e disseminação estão pautadas na produção de ciência, tecnologia e informação. Fundada nesse pressuposto, vem ocorrendo gradativamente uma transformação na natureza das instituições universitárias e do trabalho dos professores. Segundo Sguissardi e Silva Junior (2009, p.60), esse movimento, no Brasil, é fundamentado nas reformas dos anos 90, com o objetivo de mudanças de nossa sociabilidade, em direção ao *ethos empresarial*. Para isso são “cruciais as instituições educativas e, sobretudo, o trabalho do professor”.

Nesse quadro de produtividade, são criados elementos normativos, na figura das políticas avaliativas, para mensurar as IES, bem como, a ação do professor. Assim, a reestruturação das políticas avaliativas dá a dimensão da forma como o trabalho do professor universitário se modifica, estando agora focado nos pressupostos da produtividade. Esse processo aponta para mudanças das práticas e das exigências indicando tendências para a modificação de sua identidade profissional, que, desde a Lei 5692/68 e passando pela Constituição Federal, no artigo^o 27 e pela LBD 9394/96,

centrava-se na relação entre ensino, pesquisa e extensão. Cabe salientar que tal processo não se efetiva de forma linear, em razão das contradições e mediações nesse movimento institucional.

3.2.1- Produtivismo acadêmico e seus Impactos no Trabalho Docente

Entendemos que as propostas avaliativas e suas normatizações são recursos mediadores da produtividade do trabalho docente. No que diz respeito ao trabalho docente, elas definem finalidades, processos e produtos de uma determinada ação à qual se agregam valores compatíveis a cada momento histórico.

A avaliação da produtividade do trabalho docente inclui índices quantitativos e qualitativos de suas atividades, sendo norteadas pelos instrumentos normativos do SINAES e da CAPES. Esses instrumentos medem, através dos seus indicativos, ainda que de formas diferenciadas no nível de graduação e de pós-graduação, o que determina o significado atribuído ao trabalho de um professor produtivo, isto é: titulação; experiência, dedicação e permanência nas IES sem interrupções; produção de material didático ou científico; participação em pesquisas e projetos financiados; bolsas de produtividade em pesquisas; publicações em periódicos classificados como nacional e internacional/Qualis A; participação em eventos; resumos de trabalhos completos em anais; docência; orientações; participação em comissões nacionais de avaliação; comissões e consultorias *ad hoc* em agências de fomento de âmbito nacional ou estadual; comissões científicas de evento de caráter internacional, nacional ou estadual, entre outras. (CAPES,2006).

Esse tipo de avaliação, pautado nos índices descritos acima, traz um modelo homogeneizador que não leva em consideração a história e a especificidade da organização e da gestão das IES, instituindo ações mensurativas de caráter generalizador para a realização do trabalho docente.

As propostas de avaliação, pautadas no produtivismo acadêmico, estabelecem:

o modelo avaliativo imbricado nas recentes políticas governamentais do país, que implantou e estimulou um processo que instala a primazia do produto sobre o processo, assumindo uma condição regulatória, que precisa de parâmetros universais para alcançar o objetivo de seletividade. Usando os mesmos instrumentos, independente do projeto e da condição histórica e cultural das instituições e regiões onde estão inseridas, a avaliação assim constituída serve para definir um ethos regulador, capaz de informar ao mercado que é quem, favorecendo a competitividade (CUNHA, 2005, p. 63).

3.2.1.1 – Produtivismo acadêmico e intensificação do trabalho docente

Baseados nos elementos normativos do SINAES e da CAPES, por meio dos quais se realiza a dinâmica do trabalho docente atualmente, percebemos um processo de intensificação nas suas relações. Essa dinâmica está embasada na velocidade do ritmo de trabalho e na sua precarização, comprometendo a função do professor universitário, visto que a produtividade remete a

... volatilidade e efemeridade dos produtos, modos, técnicas de produção e também de idéias, valores, ideologias, práticas e relações sociais, ou seja, do “consumismo acadêmico, em nome do qual os modismos se sucedem, seja nas leituras superficiais dos últimos lançamentos, nos cursos rápidos e simplificados, nas pesquisas cujos resultados são rapidamente superados ou ainda na redução dos tempos de convivência e experiência com temáticas e pessoas, imprescindíveis à criação coletiva (MANCIBO, 2004, p.247).

Assim a função do professor tende a se modificar e a se intensificar em decorrência de algumas exigências: maior busca por publicação em periódicos indexados, necessidade de titulação como critério de ascensão na carreira universitária, valorização da pesquisa em detrimento do ensino e extensão, diferentes fontes de fomentos e de financiamento para pesquisa e bolsas, exigência de participação em pesquisas e em grupos de pesquisa de áreas prioritárias além de outras.

Nesse sentido Bianchetti e Amaral (2009), e Evangelista (2006) apresentam o impacto da produtividade na ação docente. Os autores discutem o *“chavão publicar ou morrer”*¹⁸, fazendo referências ao número de publicações para o atendimento aos parâmetros instituídos pelas agências de fomento, o que tem gerado um processo de competitividade e ranqueamento entre IES e professores.

Outra frente na qual a competitividade aparece intensamente é a das publicações. Paralelamente aos aspectos positivos de contar com mais pessoas a escrever e publicar, surgem distorções da finalidade e sentido deste escrever e publicar – a mola propulsora do avanço da ciência, assente na perspectiva colectiva e cumulativa, cujo dispositivo principal é a visibilidade das descobertas. Ao invés dessa lógica ser prioridade, a «corrida pelo Lattes», por obtenção de pontuações, etc. fez com que o quesito «quantidade de publicações» se transformasse de meio para meta. (BIANCHETTI, AMARAL, 2009,p.60)

Esse processo tem indicado uma tendência à intensificação, precarização e descaracterização do trabalho do professor universitário. Além disso, aponta para um processo de polarização dos professores e das IES, visto existir uma diferenciação nas intenções e ações nas políticas institucionais e, por consequência, na prática docente.

Havendo por base esses supostos, cria-se um processo de segmentação e competição entre os professores e as IES, fundamentado no mérito e nas competências, o que ocasiona uma diferenciação do trabalho do professor universitário dentro do próprio departamento ou grupo de trabalho. Nas palavras de Gomes (2002), significa um ranqueamento das instituições, dos cursos e, conseqüentemente, dos professores. Isso é entendido pelos

¹⁸ BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana maria N. Publicar & morrer!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. Educação, Sociedade & Culturas, nº 28, 2009, 53-69; EVANGELISTA, Olinda: Publicar ou Morrer. IN: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana maria N. (Org.). A bússola do escrever. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2.ed. Florianópolis: EDUFSC; SP: Cortez, 2006.

conceitos que balizam a ação docente: mérito, eficiência, modernização, eficácia, efetividade dos custos, produtividade e prestação de contas.

Esse balizamento da ação docente ocasiona

... coação entre os atores envolvidos a desenvolverem suas atividades, primeiramente de forma mais individualizada, trate-se de instituições, departamentos, grupos ou sujeitos; depois, faz claros apelos à competição entre as diversas instâncias envolvidas nas disputas por melhores resultados, sucesso e verbas (MANCIBO, 2004, p.249).

Segundo Catani, Oliveira e Dourado (2004, p. 255), esses processos determinam a necessidade de imprimir maior produtividade do docente provocando o direcionamento para as ações de: vinculação do trabalho acadêmico aos instrumentos de aferição do desempenho produzidos pelo Estado avaliador; adoção de uma lógica de distinção institucional num cenário de competição do campo universitário; assimilação dos parâmetros de mercantilização da educação superior; interpenetração entre as esferas pública e privada, em detrimento da esfera pública.

Acreditamos que esse novo direcionamento tem ocasionado consequências graves para o trabalho e a identidade do professor universitário. Partindo do pressuposto de que tal identidade é pautada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, percebemos o esgarçamento desses elementos. Isso ocorre em virtude da intensificação e descaracterização do trabalho docente, provocadas pelas políticas avaliativas.

Ser ou não ser um cientista reconhecido é um ritual que se repete constantemente, a cada edital. Se parar de publicar, você perde a bolsa, não ganha mais auxílio. É ejetado do sistema, não interessa o que você fez no passado. O que interessa são os últimos dois, três anos." (CHRISPIANO, 2006, p. 28).

Assim, essa produtividade, alicerçada na idéia de que os docentes devem ser mais produtivos, tem exercido pressão para aumentar a quantidade de trabalho, dentro da jornada de 40 horas. O professor deve atentar para a produtividade e para a "produção" de uma quantidade de "produtos"

relacionados ao “mercado acadêmico” (aulas, orientações, publicações, projetos, patentes etc.). Essa dinâmica tem representado, na rotina do trabalho docente, não apenas uma assimilação desse padrão de produção (que na realidade é de produtividade), mas uma necessidade de criar as condições para a realização dessa produção. O adensamento e a intensificação do trabalho são traduzidos em números que estruturam as diversas avaliações ditas institucionais.

Ainda, seguindo o pensamento dos autores, essas questões afetam a gestão, organização e o trabalho do professor universitário, o que pode incidir na autonomia das universidades públicas e dos docentes, resultando, segundo Enguita (1989, apud, Catani; Oliveira e Dourado (2004, p. 255), na intensificação e degradação do trabalho do professor universitário:

... em primeiro lugar, na dissociação entre o processo de trabalho e seu objetivo, a satisfação das necessidades alheias (...) .Em segundo (...), na perda, por parte do trabalhador, do controle sobre o seu processo de trabalho, na passagem da atividade criativa à inserção de um todo pré-organizado, da autonomia a submissão a normas (...).Em terceiro (...), na passagem de um processo orientado pelo caráter qualitativo das tarefas a um processo encaminhado exclusivamente à economia de tempo, em detrimento de sua qualidade intrínseca (...). Em quarto lugar, na perda também do controle sobre a intensidade e regularidade, ou irregularidade, de seu trabalho (...). Em quinto lugar, na passagem de um processo de trabalho variado, composto de múltiplas tarefas distintas e cuja alternância é fonte de variedade, à realização reiterada,monótona e rotineira de um reduzido número de tarefas simples.

Analisando as normativas oficiais, referentes à avaliação das universidades, Sguissardi e Silva Junior (2009, p. 42-43) apontam que o professor-pesquisador, que atua tanto na graduação como na pós-graduação, necessita submeter-se a uma série de normatizações e exigências da avaliação trienal dos programas aos quais ele está vinculado.

Essa exigência recai sobre as atividades que o professor deve executar cotidianamente: a)produzir e publicar determinada média anual de “produtos” científicos em periódicos, classificados pela agência (Qualis), ou em editoras

de renome; b) dar aulas na pós-graduação e na graduação; c) ter pesquisa financiada por agências de fomento que gozem de prestígio acadêmico; d) prestar assessorias e consultorias científicas. Complementando esse raciocínio, os autores reafirmam:

É de grande importância, ainda, seja para as atividades de pesquisa e intercâmbio do professor-pesquisador (produtivo), seja para o “bom nome” [grifo do autor] do programa, que ele obtenha algum tipo de bolsa, em especial a de produtividade CNPQ, e que profira amiúde palestras e conferências e participe de eventos nacionais e internacionais; sabendo-se que tudo isso se dará em contexto de crescente individualismo e competitividade, em face da também crescente competição por publicação e financiamento ... (SGUISSARDI E JUNIOR, 2009, p. 43).

Nesse sentido, Bosi (2007) afirma que o crescente individualismo e a exacerbada competitividade, fruto do produtivismo acadêmico, intensifica o cotidiano de trabalho dos professores do ensino superior, visto que todo o seu trabalho passa a ser mensurado pelas normativas do SINAES e da Capes, que desenvolvem um processo de valorização de alguns docentes em detrimento de outros. Esse processo traz indícios de uma polarização das instituições de ensino e de seus professores, além de uma crescente intensificação e precarização das relações de trabalho.

Os artigos científicos são valorizados de acordo com o periódico que o veicula, isto é, caso esteja indexado internacionalmente ou pelo “Qualis/CAPES”. Nesse “vale quanto pesa”, o próprio docente é “valorizado” pela inserção na pós-graduação, pelo número de orientações, artigos e livros publicados e, principalmente, pela “bolsa produtividade em pesquisa” que consegue por méritos próprios. De fato, a inclusão nesse sistema opera uma diferenciação entre os docentes de maneira a estimular a conformação de uma “elite” definida como tal pelo desempenho conseguido nos editais de pesquisa, nas bolsas concedidas, nos artigos publicados, enfim, pela pontuação atingida no escore da produtividade acadêmica. Aparentemente, esse docente tende a acreditar que o seu desempenho é excepcional, fruto de algum tipo de genialidade que o distingue de seus pares, ou seja, existe uma ressocialização dos docentes com base num padrão produtivista, um tipo de “cultura do desempenho” (BOSI, 2007, p.1511)

As determinações descritas acima pautam-se, segundo Sguissardi e Silva Junior (2009), nos modelos de avaliação da Capes, a partir de 1996/1997, que modificaram substancialmente o trabalho do professor universitário,

intensificando-o e precarizando-o sendo muitas vezes avaliado pelo mercado. Nesse sentido, os autores trabalham dois pontos: “formalismo abstrato” e “concretização do produtivismo acadêmico”

O “formalismo abstrato” da carreira do professor universitário centra-se na relação entre ensino, pesquisa e extensão. Na realidade vincula-se à ideologia do “produtivismo acadêmico”, descaracterizando a indissociabilidade entre os três elementos. Como consequência, os autores indicam o surgimento do individualismo, o adoecimento, a falta de sentimento de pertença ao coletivo institucional, “provocando o esgarçamento do pacto institucional de uma determinada IES, tornando frágil o tecido articulador do coletivo da instituição”, como decorrência da necessária associação entre ensino, pesquisa e extensão. (Sguissardi e Silva Junior, 2009, p.44)

O segundo aspecto está vinculado à “concretização do produtivismo acadêmico”. A ideologia do produtivismo acadêmico, originada do Estado Neoliberal e reforçada pela normativa da Capes e do CNPQ, determina, nas ações dos professores (produção de artigos, capítulos de livros e livros...), uma direção dos conteúdos vinculados às necessidades do mercado. (Sguissardi e Silva Junior 2009, p. 44)

Diante disso, evidencia-se a polarização de atores no contexto da universidade. Por princípio, esses atores deveriam pautar-se pela coletividade das ações docente e pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas o que ocorre é a criação de uma “elite” de professores pesquisadores. Nesse sentido, Sguissardi e Silva Junior (2009) destacam o fenômeno da superqualificação da pós-graduação e, concomitantemente, a desqualificação da graduação, assim como a prática docente, que passa a ser diferenciada nesses dois níveis de formação.

Essas relações implicam no “empobrecimento identitário” do trabalho docente sob a lógica da mercantilização do ensino e da produtividade. Com

isso descaracteriza-se o trabalho do professor como atividade plena de sentido, imersa no cotidiano e no *ethos* histórico das instituições da qual ele faz parte.

Nas relações entre os professores predomina o isolamento , a intensificação e descaracterização do seu trabalho. Essas questões se fazem presentes nas relações cotidianas do trabalho do professor, e muitas vezes, resultam na progressiva ausência de projetos coletivos, possibilitando pouco tempo de convívio com os colegas em ambientes interativos. Essa situação é reforçada pela lógica de avaliação externa, que focada na ação individual e não na coletiva resulta na

a percepção do professor como artesão solitário, estimulando o isolamento e criando a idéia de que a autonomia significa um investimento individual, sendo que não há como considerar que essa questão traz muitos prejuízos ao fortalecimento da base epistemológica da profissão, pois não há trocas, pois os bons trabalhos se mantêm no anonimato, não se compatibilizam experiências e resultados que possam gerar conhecimentos e saberes que fortaleçam a profissão e sua identidade (SGUISSARDI E SILVA JUNIOR, 2009, p.46).

O que se percebe é que a comunidade docente, submetida aos termos desses processos de produtivismo acadêmico, começa a redimensionar, por força das circunstâncias, o sentido do seu trabalho, que passa a ser cada vez mais presidido pela racionalidade técnica, baseada na produtividade e competição. Em que pese o fato de existirem manifestações de resistência, tanto individuais como grupais, elas não têm sido suficientes para reverter tal situação e acabam engolidas pela ordem dominante (CUNHA, 2005, p. 23).

Se existe uma relação direta entre mercado, produtividade e propostas avaliativas das IES, essa relação interfere no perfil e no produto da universidade e nos agentes que realizam esse produto: os professores.

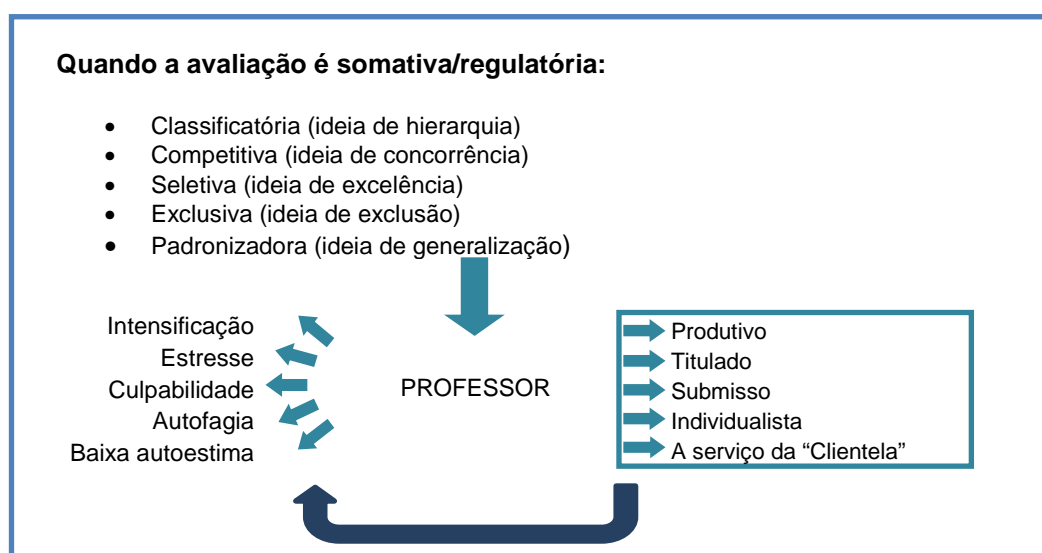
Cunha (2005, p. 63, apud, Luckesi (1984), Hargreaves (1999) e Dias Sobrinho (2000) indicam duas grandes tendências valorativas na avaliação, que subsidiam nossa discussão sobre os pressupostos avaliativos e seus

efeitos no trabalho do professor universitário: a perspectiva somativa/regulatória e a construtiva/ emancipatória.

Segundo os autores citados, a perspectiva somativa/regulatória caracteriza-se por ser classificatória (ideia de hierarquia); competitiva (ideia de concorrência); seletiva (ideia de excelência); padronizadora (ideia de generalização) e exclusiva desenhando um ranqueamento institucional. Esse ranqueamento é o que avalia o trabalho docente.

Segundo essa proposta avaliativa, o professor deve apresentar altos índices de produtividade, pautar-se por um comportamento individual, submeter-se aos ditames governamentais e institucionais e, ainda, dispor-se a atender a expectativa da clientela estudantil e do mercado de trabalho. (Cunha ,2005, p. 64)

Como consequência desse processo, têm-se como reações: a intensificação do trabalho, o stress, a culpabilidade em não atender aos requisitos exigidos, a autofagia e a baixa autoestima. O quadro abaixo é o desenho desse tipo avaliação.



(Fonte: CUNHA, 2005, p.64.)

A perspectiva construtiva/emancipatória fundamenta-se na ideia de uma avaliação formativa (ideia de processo); compreensiva (ideia de sujeito);

histórica (ideia de tempo); temporal (ideia de lugar) e, também, circunstancial (ideia de relatividade). (CUNHA, 2005)

Nesse tipo de avaliação, o professor é visto como “um sujeito em construção, capaz de exercitar uma reflexão sobre seu trabalho, favorecendo um processo de autonomia e compromisso consigo e com os outros, numa ambiência de cooperação” (Cunha, 2005, p. 65).

Essa perspectiva centra-se na realização profissional do docente, possibilitando-lhe fazer sua atividade de maneira crítica, o que sustentaria um trabalho de qualidade, cujo resultado é a realização profissional, a maturidade acadêmica, a solidariedade e uma autoestima positiva, conforme indica o quadro a seguir.



(Fonte: Cunha, 2005,p.64)

As propostas de avaliação instituídas pelas políticas governamentais, a partir da segunda metade dos anos 90, reforçam a perspectiva somativa/regulatória, que afeta o trabalho docente, visto que este reestrutura sua prática e sua identidade para corresponder ao perfil que dele se exige. Assim, seu trabalho sofre um processo de intensificação, expondo-se ao estresse, quando não consegue responder às demandas que lhe são feitas, o que afeta e o faz sentir-se culpado pelo fracasso. Não raras vezes, esse

processo avaliativo leva a um círculo autofágico, no qual professores e alunos se culpam, reciprocamente, pelos resultados negativos, em um jogo perverso em que os sistemas de ensino e os órgãos governamentais se isentam de responsabilidade. (CUNHA, 2005)

A concepção de avaliação proposta pelo Estado Neoliberal vem impondo, às universidades e ao trabalho docente, o paradigma regulatório em detrimento do emancipatório, apensar da existência de contradições que evidenciam tensões com relação a esses paradigmas.

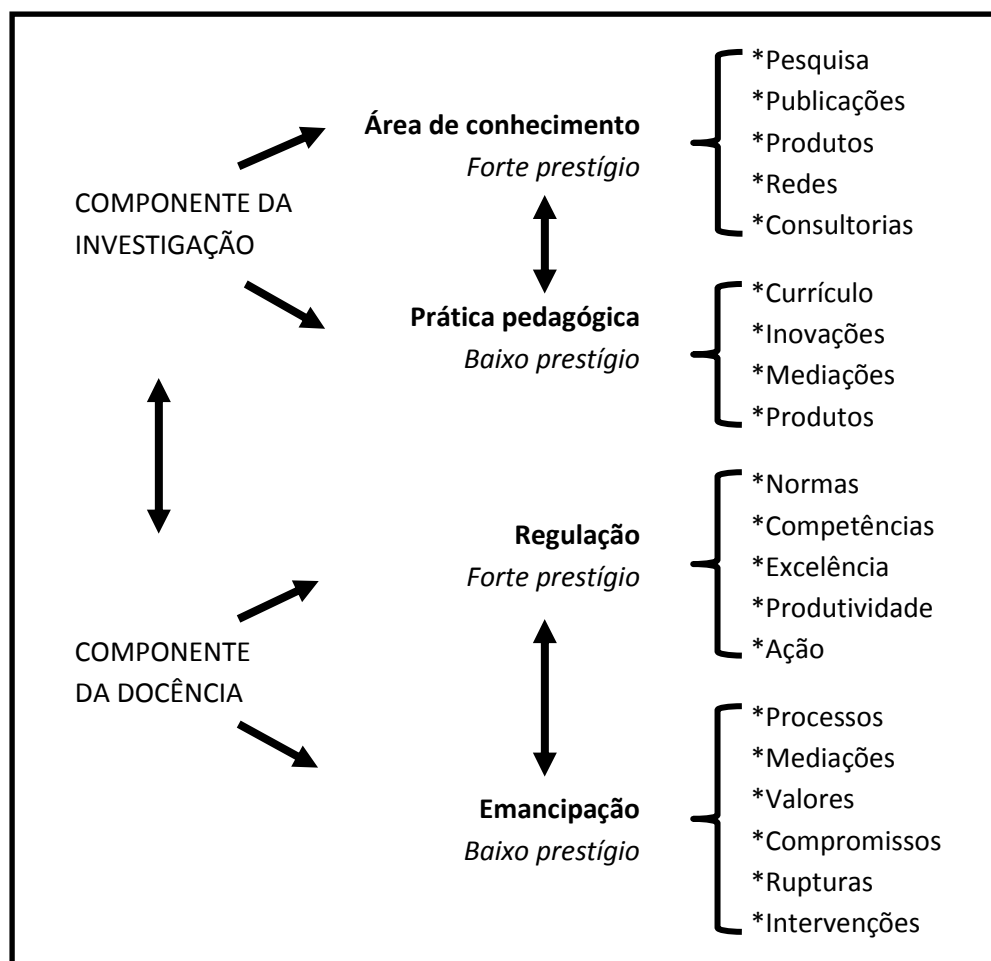
Continuamos com os argumentos de Cunha (2005), que defende que o processo de avaliação pode trazer, no bojo da contradição, resultados positivos quando a avaliação caracteriza-se como universalização, como um padrão único para mensurar a qualidade das IES buscando estabelecer critérios de excelência do tripé universitário para o desenvolvimento da sociedade.

Esses critérios possibilitariam uma padronização que poderia contribuir para a construção da identidade das universidades como centros universais de saber. No entanto, o que se vê é um processo produtivo, balizado na perspectiva neoliberal e mercadológica, centrada no chamado produtivismo acadêmico, que se fundamenta em deliberações externas e impõe um patamar de qualidade não instituído por elas, e sim baseado em padrões de mercado.

Cunha entende (2005, p.77) que tal condição contribui para o sentimento de impotência dos professores ante o modelo avaliativo legitimado por legislações que impõem obrigações e, aos que dele se afastam, punições e o resultado é “a sensação de que não há alternativas ao modelo proposto, favorecendo a absorção de seus pressupostos.”

Ao analisar o processo de instituição das propostas avaliativas das IES e do trabalho docente, Cunha (2005) afirma que são criados “indicadores de sucesso da docência” de acordo com as propostas de produtividade. A autora aponta os componentes, que mensuram as ações docentes, consideradas

como produtivas, a saber: o componente de investigação e o componente da docência.



(Fonte: CUNHA, 2005, p.65)

Observamos que o componente de investigação centra-se na categoria de produção de conhecimento, que é a ação principal do professor. Nesse contexto, a universidade precisa centralizar seus esforços para favorecer a pesquisa em detrimento das outras áreas de atuação.

O componente de docência, por sua vez, está vinculado à prática de ensinar esse conhecimento.

representa a concepção de que o professor é, especialmente, um produtor de conhecimento e que a universidade, para dar conta do seu perfil acadêmico, precisa estar alicerçada numa forte tradição investigativa. Já o componente da docência deposita nos professores a tradicional tarefa da educação escolarizada, que se expressa pela socialização e distribuição do conhecimento (CUNHA, 2005, p.77) .

A autora, ao comparar essas duas vertentes relacionadas às propostas avaliativas, considera o componente de investigação como o de maior prestígio. Neste caso, existe uma valorização nas áreas de produção de conhecimento, sendo os produtos orientados pelos ditames do mercado, em detrimento do estudo de temas relacionados à prática pedagógica e seus efeitos no trabalho docente.

No caso do primeiro componente, os produtos são dimensionados pelas publicações, projetos investigativos financiados, patentes registradas, coordenação e/ou participação em redes investigativas e prestação de consultorias a órgãos públicos ou privados. A visibilidade material da produção do professor é maior.

No caso do segundo componente, a produção de conhecimento está relacionada ao componente da docência: prática pedagógica vinculada ao ensino e extensão, discussões sobre como fazer, inovações pedagógicas, mediações culturais e afetivas com estudantes e comunidades, etc.

Para a autora, essa mediação está centrada mais no processo do que no produto, sendo essa ação difícil de ser mensurada, pois atinge a subjetividade dos sujeitos, já que não são “contabilizadas numericamente e nem a quantificação linear os qualifica. A sistemática da avaliação adotada não os capta e, numa visão pragmática, deslegitima sua condição acadêmica” (Cunha, 2005, p.79), o fazer docente é sempre vinculado a um saber menor, não merecendo “uma legitimada interlocução acadêmica”. É um campo tido como “não nobre.”

Nesses dois componentes existem, de um lado, um parâmetro legal e uma dimensão emancipatória, que regem a atividade docente, e na discussão da produtividade passam a ser dissociados. Na perspectiva somativa/regulatória, os valores que definem os padrões de conduta no espaço universitário, instituem “um rol de competências definidos a priori, que define as práticas educativas e o padrão de qualidade, sendo que o mais alto padrão

identifica-se como valor, indicando o grau de produtividade dos sujeitos.” (Cunha, 2005, p.80) Assim “os resultados são quase sempre quantificáveis e obedecem a indicadores pragmáticos de inserção em padrões generalizáveis, podendo o sucesso da docência ser dimensionado com base no grau de alcance dos parâmetros propostos pelo pressuposto regulatório.”

No outro lado está a vertente construtiva/emancipatória, vinculada muito mais ao processo do que ao produto, que se identifica com as mediações, os valores e os compromissos expressados pelo docente na sua prática pedagógica, pois

atitudes emancipatórias também exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber –fazer que extrapole os processos de reprodução [...] não sendo medidos pelo tamanho ou abrangência, mas sim pela profundidade e significado que têm para os sujeitos envolvidos. São difíceis de dimensionar objetivamente, pois atuam nos espaços de subjetividade e necessitam um tempo de maturação para poderem produzir efeito múltiplos e heterogêneos. (CUNHA, 2005, p.82)

O pilar da vertente somativa/regulatória é o que mensura os pressupostos produtivos de um professor de sucesso. Cunha (2005, p. 87) aponta que

a literatura tem caracterizado o professor, que se submete obrigatoriamente à lógica neoliberal, de professor investidor. Sua principal função não é dedicar-se a produzir um conhecimento que responda as questões emergentes e significantes para ele e seus alunos. Ao contrário, é, especialmente, estar alerta aos prazos e as condições das agências de fomento que acabam estimulando, muitas vezes, uma corrida individualizada às melhores oportunidades de sucesso. E sucesso, nessa dimensão, é visto como quantidade e exteriorização das publicações, participação em eventos nacionais e internacionais, presença em comitês científicos, projetos financiados etc.

Nesse contexto, o trabalho do professor, mesmo que contra a vontade deste, está envolvido em um processo de intensificação e descaracterização, que vem reestruturando seu exercício profissional que deveria caracterizar-se

pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esse movimento traz indicativos de transformação de sua identidade profissional, gerando

... um processo de intensificação de seu trabalho que, com as tecnologias da informática, extrapolam os tempos acadêmicos e invadem os espaços privados de convivência social. Todos reconhecem que os sábados, domingos e feriados são os melhores dias para produção intelectual, submetendo a si próprios e às suas famílias a um processo estressante de corrida acadêmica, à procura do troféu da produtividade. Exacerba-se o individualismo, nessa perspectiva. O docente é valorizado pelo que produz individualmente ou com seus orientandos, que, muitas vezes, disponibilizam produções próprias para aumentar a autoria do orientador. A relação social no espaço acadêmico, antes reconhecida como um elo estabelecido entre os professores e entre esses e seus alunos, cada vez mais é substituída pela relação do professor com seu grupo de pesquisa, na melhor das hipóteses. Em muitas ocasiões, o que se estabelece é apenas a relação do professor com seus próprios livros e/ou computador (CUNHA, 2005, p.89).

Vimos que tanto a política de regulação e de produtividade em detrimento da emancipação e o aumento da esfera privada de acesso ao ensino superior quanto a diversidade de contrato de trabalho geram a intensificação e a precarização das relações do trabalho docente. Esse processo incide na descaracterização de suas ações, implicando o esgarçamento os elementos da identidade profissional, calcada nos princípios universitários da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

3.3 – INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E PRODUTIVISMO ACADÊMICO: TENSIONAMENTOS SOBRE A SUA IDENTIDADE

O trabalho docente é uma categoria amplamente discutida no âmbito da educação, pois é a partir dele que se materializam as inúmeras relações vinculadas à educação, entre as quais os processos de ensino aprendizagem, as políticas educacionais, a leitura sobre a história da educação, o crescimento da tecnologia.

Nesta temática focamos a identidade do trabalho do professor universitário centrada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como a essência da universidade. Mesmo assim, sabemos que existe diferenciação no ensino superior, em virtude da emergência de

universidades privadas nos anos 90, o que faz com que um significativo contingente de professores não tenha, como atribuição, realizar as três funções.¹⁹ Cabe salientar que é o princípio da indissociabilidade que se constitui a base da sua identidade profissional. Partimos do pressuposto que a tríade se dá pela legislação, sendo que a mesma atribui ao professor a realização da pesquisa, do ensino e da extensão nas universidades como eixo do seu trabalho, efetivando a concretização desse princípio.

A Constituição brasileira de 1988 expressa, no artigo nº207, “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), nos artigos nº52, nº53 e nº54, determinam que somente as universidades possam desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão. O artigo nº 52 define bem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”.

Os Decretos nº 2.207/97 e o de nº 2.306/97 afirmam “as universidades, na forma do disposto no artigo 207 da Constituição Federal, caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.”

Mais recentemente, e em virtude das mudanças oriundas da política neoliberal e da mercantilização do ensino, temos o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001 que traz um novo entendimento sobre a questão da indissociabilidade nas universidades . Podemos utilizar o artigo 8 do Capítulo III

¹⁹ Sabemos que muitos professores não realizam a tríade universitária, principalmente os que estão vinculados a faculdades e universidades privadas, por exemplo, com regime de trabalho horista. Torna-se importante salientar, que o objeto dessa tese é compreender o impacto da produtividade no trabalho dos professores da graduação e pós-graduação em uma instituição de ensino superior pública.

do Decreto que institui: Art. 8 “ As universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atendendo ao que dispõem os artigos 52, 53 e 54 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.”

Neste sentido, a questão da produtividade promoveu uma mudança no princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão resultando em uma nova tipologia do ensino superior visto, surgirem diversos modelos de instituição de ensino superior em atenção às demandas do mercado.

Concordamos com a hipótese trabalhada por Magnani (2002) segundo a qual a mercantilização do ensino superior e a diferenciação das instituições, que ofertam esse ensino, trouxeram diferentes concepções acerca da associação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvendo a “idéia de elitização e de desigualdade” entre as IES e entre os professores que realizam esse trabalho. Diz o autor

a ruptura do princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, através do Decreto nº 3.860/01, aprofundou e pretendeu tornar irreversível a configuração de instituições de diferentes características, fixando para muitas a preparação de profissionais (ensino) e para poucas a produção de conhecimentos conjuntamente com a preparação de profissionais (ensino, pesquisa e extensão). (MAGNANI, 2002.p.05)

Segundo Magnani (2002, p.07), existe uma modificação na atual tipologia das IES que de certa forma, vem impactando a realização do trabalho do professor. Para a autora, essa nova tipologia, calcada nos parâmetros da produtividade, caracteriza-se como elitista para o ensino superior pois

A atual tipologia das instituições do ensino superior exatamente por permitir a poucos a formação (produção de conhecimentos e preparação profissional) em universidades plenamente constituídas (as que contemplam as três funções – ensino, pesquisa, extensão) e a muitos a formação (preparação profissional) em instituições não-universitárias (voltadas exclusivamente para o ensino).

Apesar das mudanças do marco regulatório, em nosso entendimento, preserva-se o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como base da identidade e do trabalho do professor universitário. Porém, sabemos que o produtivismo acadêmico, na figura das normativas da avaliação, tem impactado a realização dessa identidade, cujo resultado são tensionamentos no trabalho docente.

Decorrente desse contexto temos, como fruto do produtivismo acadêmico, um processo de intensificação, precarização e descaracterização do trabalho do professor universitário, que tem gerado indicadores de um novo entendimento sobre a sua identidade.

3.3.1 - Elementos Constitutivos da Identidade e do Trabalho Docente

Os autores até aqui trabalhados demonstraram como o processo de mercantilização do ensino e o produtivismo acadêmico determinaram as normativas que regem as políticas avaliativas do ensino superior, no Brasil. Tais normativas, como mediações entre o produtivismo acadêmico e o trabalho docente, orientam as ações e determinam os indicadores que direcionam o trabalho dos professores.

Hoje, esse conjunto de elementos determinam o movimento nas universidades e instituem normativas para o campo de atuação docente. Tais elementos afetam a forma como o professor realiza o seu trabalho provocando tensionamentos que resultam no esgarçamento do tecido da sua identidade que se identifica em dois eixos. O primeiro fundamenta-se na realização da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, como elemento presente na história da universidade, sendo o professor um dos agentes para sua efetivação. O segundo centra-se nas categorias essenciais da identidade: núcleo identitário, representação normativa e sentimento de pertencimento profissional.

3.3.1.1 – Concepção e elementos constitutivos da identidade e do trabalho docente

Ao discutir a categoria trabalho e identidade do professor universitário, nos deparamos com poucos estudos sistemáticos sobre o objeto, visto a maioria dos estudos estarem vinculados ao professor, no âmbito escolar. Ao analisarmos esses estudos podemos levantar dois momentos fundamentados na leitura de Hypólito (2005). O primeiro momento deu-se no final da década de 1980, quando o debate sobre o trabalho e a identidade partia da conceituação de classe social e da natureza do trabalho docente. Estudos de Apple (1987; 1988) e Arroyo (1985) debatiam a realização do trabalho docente como produtivo ou improdutivo, conforme a natureza desse trabalho era baseada nos pressupostos capitalistas ou não. O segundo momento está fundado nos estudos de Hypólito (1994; 1997) e Vieira (1992) que buscavam compreender o trabalho docente baseado nas dinâmicas de gênero e classe social. Esses estudos baseados nas discussões de Apple (1988), na ambiguidade da docência e na leitura de Enguita (1991) buscavam compreender a ambivalência de classe em que vive esse grupo social (classe trabalhadora e média). Hypólito (1994; 1997) também discutiu a categoria de trabalho e identidade focando o processo de feminização do magistério de acordo com a ideologia do patriarcado e da vocação como ideologia na formação da identidade docente como trabalho feminino. Ao mesmo tempo discutiam-se também a natureza do trabalho docente e a teoria da intensificação com a reorganização do processo de trabalho no âmbito do modo de produção capitalista.

Fundamentados nesses estudos, sabemos da existência de múltiplos caminhos para compreender o trabalho e a identidade do professor, dada a variedade de níveis de formação e de atuação desses sujeitos. Sabemos também da existência de diversos discursos que estão envolvidos na produção desse trabalho e dessa identidade, além da existência de inúmeras formas dos professores se identificarem como sujeitos desse processo.

Com base nesses aspectos, partimos da concepção de que identidade pode ser vista como uma representação das relações cotidianas e sociais, ou seja, fazem parte da identidade elementos da vida cotidiana como “a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada (...)” (HELLER, 2008, p. 32) . Além disso, estão presentes na identidade do profissional docente

posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas. (HYPOLITO, 2005,p. 48)

Assim a identidade dos professores deve ser captada a partir de múltiplos fatores que interagem entre si, e resultando em uma série de representações que os professores fazem de si mesmos e de suas funções. Esses fatores estabelecem, consciente e inconscientemente, ações fundadas em sua história de vida, na forma concreta de realização do seu trabalho, do imaginário que eles têm de sua profissão, além dos discursos sociais e culturais sobre a sua imagem e sobre a instituição na qual exerce sua atividade profissional.

Partimos do pressuposto de que o processo de trabalho do professor universitário organiza-se estruturalmente a partir de atividades sociais que estão relacionadas a aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais. No âmbito da universidade, esses aspectos se materializam pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. As atividades docentes refletem diretamente nos processos da produção social da profissão (decorrentes de um saber específico) e de produtos resultantes desse processo de trabalho (produtos materiais e imateriais) como substrato da sua identidade. (GENTILLI, 1998, p.21)

Assim, para discutirmos como o trabalho e a identidade do professor universitário se efetivam, torna-se importante fazer algumas considerações que nos ajudarão a elucidar esse tema. Quando discutimos trabalho e suas representações na sociedade capitalista, logo relacionamo-lo com a produção material de bens, como fazemos a respeito de qualquer outro serviço. Porém, no que diz respeito ao trabalho docente, essa discussão²⁰ retrata um ponto importante para se compreender a identidade profissional do professor universitário, considerando-se de que modo a sua prática, os objetivos e a finalidade de seu trabalho vêm constituir a base dessa identidade.

Partimos do pressuposto de que é através do trabalho que o homem se produz, produz a sociedade e se reproduz enquanto ser social, ou seja, “o produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, se fez coisa, é a objetivação do trabalho”. (Marx, 1984 149) Nesse processo o homem encontra-se como produtor da sociedade através do trabalho, objetivando-se nela, ou seja, o trabalho é uma ação pensada, teleológica, o que possibilita o desenvolvimento do próprio homem e das relações que o envolvem gerando valores de uso para o suprimento de suas necessidades básicas e sociais.

MARX (1985, p. 149) argumenta que é precisamente o trabalho que diferencia os homens dos outros animais quando afirma

uma aranha executa operações semelhantes as do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de sua colméia. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto idealmente.

²⁰ O objeto desse trabalho não é a relação entre materialidade e imaterialidade do trabalho docente. Para discutirmos identidade, convém abordar essa relação. Utilizamos a expressão “exercício profissional do professor” para localizarmos o objeto, os objetivos, a finalidade, as práticas de trabalho. Sabemos que existe, na esfera da educação, polêmica sobre as características do processo de trabalho do professor na sociedade capitalista e, em particular se questionar se este tipo de trabalho é ou não gerador de mais-valia. Entretanto, essa polêmica não é objeto específico deste trabalho. Para maior aprofundamento da temática ver Savianni (2000), Tumolo (2005) Enguita (1991).

É através do trabalho humano que as realizações objetivam-se e exteriorizam os sujeitos que fazem parte do mundo. Esse trabalho é atividade humana, geradora de valores de uso, que transforma o mundo ao mesmo tempo que transforma o sujeito. “Ao atuar, por meio deste movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (Marx, 1985, p.149). É assim que o homem se reconhece em seu trabalho e se orgulha daquilo que constrói, dando-lhe significados.

Na sociedade capitalista e neoliberal, esse trabalho é determinado mais fortemente pelo mercado. Nesse mercado, muitas vezes o trabalhador é induzido às determinações da produção, o que podem ocasionar um processo de alienação em relação ao seu processo de trabalho, cuja consequência é a mais-valia.

Podemos dizer que o processo de trabalho do professor universitário, como o de qualquer outro trabalhador, gera valores de uso, apesar de não produzir diretamente mais-valia. Caldas e Kuenzer (2007, p. 23) dizem que o fato do trabalho do professor ser não-material não significa que ele seja improdutivo. Ele articula-se à lógica da acumulação, quer pela produção de excedente nas instituições privadas, quer pela formação básica e superior, quer pelo disciplinamento a partir das demandas do regime de acumulação. Decorre desta afirmação que o trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela venda da força de trabalho do professor para instituições privadas, pela qualificação científico-tecnológica de trabalhadores para atender às demandas do trabalho capitalista, pelo disciplinamento em virtude da subordinação, pela produção de ciência e tecnologia. Grosso modo, seu trabalho está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo, ou seja, o professor faz parte da categoria de trabalhador assalariado e, como tal, é elemento central para a reprodução das relações sociais.

Contudo, é por meio do trabalho que o professor, como os demais trabalhadores assalariados, ao mesmo tempo em que é submetido pelo capital

ao processo de produção de valor – notadamente para a valorização desse capital– pode contribuir para a transformação da realidade, tendo como horizonte a construção de relações sociais mais justas e igualitárias.

Mesmo tendo esse horizonte o professor, ao realizar o seu trabalho, atua de forma contraditória, visto que pode atuar na formação dos seus alunos em um sentido pleno, na produção de conhecimentos para a sociedade, no atendimento à sociedade, mas está sempre submetido às determinações curriculares, da avaliação, das regras administrativas que, em última instância, valorizam a vertente mercadológica do ensino superior.

Dentro desse cenário, todo trabalhador produz, na esfera da sociedade, elementos que identificam os seus pares, sendo os mesmos constitutivos da identidade profissional. Essa identidade profissional passa a ser uma representação do modo pelo qual esses trabalhadores se colocam nas relações sociais de produção e no próprio seio da categoria profissional.

Partiremos da discussão que Gentilli²¹ (1998, p.22) sustenta, ao trabalhar a identidade profissional pautada na convergência de três fatores: núcleo identitário, referências representacionais e sentimentos de pertencimento profissional.

Para a autora, o núcleo identitário é organizado a partir das representações constituídas pelos agentes no processo de trabalho que realizam, centrado no objeto, processo e produto. Tais representações são aqui entendidas como o processo através do qual os grupos sociais criam significados para o seu fazer tendo por base princípios éticos, políticos e normativos universalmente colocados pela sua profissão. Codo (2000)

²¹ Utilizamos como referência o texto de Raquel Gentilli “Representações e práticas: identidade e processo de trabalho no serviço social” (1998), por tratar de forma significativa a construção identitária da profissão do serviço social. Podemos estabelecer essa relação, pois de certa forma a construção história da profissão docente também pauta-se em categorias como: feminilidade, vocação X profissão entre outras. Essas categorias e a relação com o trabalho docente foram discutidas por Hypólito (1994) e Oliveira (2003).

argumenta que esses aspectos são determinados pelas especificidades da profissão, sendo elas o produto do trabalho, ciclo de trabalho, controle sobre o trabalho, flexibilidade e possibilidade de expressão afetiva. Esses aspectos garantem, em última instância, que o trabalho docente expresse o núcleo identitário da profissão, através das atividades cotidianas.

As atividades cotidianas estão fundadas na discussão realizada por Codo (2006 p.91), que insere o processo de trabalho docente no setor de serviços. Segundo o autor, a escola e a universidade devem ser vistas como organizações de trabalho prestadoras de serviços. O que as coloca nessa classificação é, entre outras, a sua função de prestar o serviço de educar e de produzir conhecimento.

Ao concebermos o trabalho do professor universitário inscrevendo-o no campo dos “serviços”, devemos diferenciar “serviço” como conceito para designar o valor de uso particular de um trabalho ou mesmo para uma troca entre o usuário e o trabalhador – dar aulas particulares, atender a uma pessoa doente e “serviço” como expressão de uma relação de compra e venda de força de trabalho que se integre ao processo de produção de mercadorias ao gerar um valor excedente que será apropriado pelo capitalista.

Esse elemento é posto nas relações de trabalho docente. Sabemos que a discussão sobre o setor de serviços no contexto capitalista e sua relação com o trabalho docente nas universidades não é tão determinista, visto que esse elemento relaciona-se diretamente com o setor produtivo. Nesse complexo abordamos algumas mediações mais significativas, (mercantilização do ensino, intensificação do trabalho, descaracterização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão) para o interesse desta reflexão.

O processo de trabalho docente, como qualquer trabalho no setor de serviços – comércio, serviços de saúde - gera “valores de uso” (saberes / conhecimentos) (Gentili, 1998, p. 22). Podemos dizer que o trabalho docente gera um produto, não sendo necessariamente de base corpórea, material.

Mesmo assim, é essencial por ser representativo e incorporado no processo de produção e reprodução da sociedade²². Esta utiliza-se desse trabalho (nas diferentes etapas do processo de formação dos sujeitos) no intuito de contribuir para a formação de padrões sociais existentes, tornando-se, cada vez mais, importante o saber oriundo da educação formal, propiciado pelas escolas e universidades.

Independentemente do lócus no qual realiza suas atividades profissionais, o professor universitário insere-se nas relações de trabalho por meio do trabalho assalariado, caracterizando a totalidade deste tipo de trabalho. Nessa totalidade, são particularizadas relações pelas especificidades de sua profissão. As particularidades do trabalho docente se expressam nas representações sociais desse trabalho: professor de séries iniciais e educação infantil, professor alfabetizador, professor do ensino médio, professor universitário, produção de saberes diferenciados, relação entre professor e aluno, metodologias e práticas pedagógicas, inserção institucional hierárquica, etc.

Confirmando a reflexão de Gentilli (sobre núcleo identitário), Codo (2000) define objeto, processo e produto como especificidades do trabalho docente. O objeto de trabalho é a produção do conhecimento e a “transmissão” desse saber; o processo é repleto de significados (ciclo de trabalho, controle sobre o trabalho, flexibilidade e possibilidade de expressão afetiva); e o produto é o aluno educado, para o ensino, à produção de conhecimento de ciência e tecnologia para a pesquisa, e o atendimento às demandas sociais na

²² Ressaltamos que a ação docente como trabalho, entre muitos outros, é inserida na sociedade capitalista. Como já dissemos acima, não é objeto específico dessa tese discutir se esse trabalho é gerador de mais-valia ou se é gerador de valor de uso. Nesse sentido, podemos citar Marx (1983, p.153) que diz: “processo de trabalho deve ser visto como uma atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidade humana, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais.” Nesse contexto, estamos tratando o produto do trabalho docente como um bem social comum, ou seja, a produção do conhecimento para a formação dos sujeitos. Sabemos que essa produção pode ser apropriada pelo capital para fins lucrativos, mas voltamos a reafirmar que esse não é o foco de nosso trabalho. Portando a centralidade do estudo está na particularidade do trabalho do professor universitário, ainda que determinada pelas relações capitalistas, como uma das condições da construção da sua identidade.

extensão. Essas relações orientam o cotidiano do trabalho do professor na universidade.

O núcleo identitário é um complexo, que se caracteriza na relação de totalidade, constituída pelas especificidades, denominadas “complexo de complexos”, sempre em movimento (Marx 2000, Kosik,1989). É dessa forma que a identidade está em constante processo de modificação, determinada pelas relações de sociabilidade. Essas relações sócio-históricas – que envolvem as IES - e seus reflexos no trabalho docente tencionam esse complexo geral, gerando possibilidades substanciais de resistência e aceitação.

O núcleo identitário (objeto, processo e produto) é configurado por todo fazer profissional, que abrange princípios, finalidades, metodologias, arsenal técnico da profissão e o estabelecimento de diretrizes de ação coletivas. No caso da ação docente universitária, todo o conjunto se manifestam na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Outro item importante é a representação normativa, ou seja, a maneira como são instituídas e captadas as direções próprias dentro da profissão, baseadas em conteúdos históricos, teóricos, éticos e de representação de classe. Aqui estamos discutindo como os pares se compreendem como elementos únicos, que garantem a representatividade da sua profissão. Nesse caso, os professores universitários, na qualidade de trabalhadores assalariados, se identificam pela realização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Quando Gentili (1998) aborda a representatividade normativa da identidade profissional, entendemos que ela trata da forma pela qual os profissionais se compreendem como um segmento de trabalhadores na realização do seu trabalho na universidade. A representação da totalidade pode ser medida pelo pertencimento de que os trabalhadores têm e pela

consciência da realização da sua profissão. Isso pode ser visto nas ações pelas quais eles buscam dar legitimidade a sua identidade diante da sociedade.

O sentimento de pertencimento profissional está vinculado à forma pela qual o trabalho é realizado e no qual se mesclam dinamicidade e subjetividade. Nesse sentido fundamentamos o pertencimento profissional à luz de três aspectos trabalhados por Pimenta (2008, p.115): adesão, ação e autoconsciência.

A adesão está vinculada ao ato reconhecer os princípios e os valores docentes que caracterizam a sua profissão, e de se comprometer com elas. Neste caso efetiva-se a realização da tríade: ensino, pesquisa e extensão como elementos balizadores de sua atividade profissional.

A ação é a forma pela qual os professores estabelecem estratégias de intervenção e definem os instrumentos para a condução da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essas ações fundamentam-se em elementos objetivos e subjetivos para a efetivação do trabalho.

A autoconsciência do docente, relaciona-se com a leitura crítica e reflexiva do seu papel no fazer profissional e dos impactos desse fazer na instituição em que ele trabalha e na sociedade.

Esses três elementos são garantidores da efetivação da identidade do professor universitário, tanto no âmbito particular do seu grupo, quanto numa relação social mais ampla. Assim concluímos com Pimenta que:

Na construção do processo identitário do professor, na mescla dinâmica que caracteriza como cada um se vê, se sente e se diz professor, três elementos são destacados: adesão, ação e autoconsciência. A adesão, porque ser professor implica aderir a princípios, valores, adotar um projeto e investir na potencialidade dos alunos. Ação, porque a escolha das maneiras de agir deriva do foro pessoal e profissional. A autoconsciência, porque tudo se decide no processo de reflexão do professor sobre a sua ação (PIMENTA, 2008, p.117).

A construção do processo identitário “é uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo. Tanto a adesão quanto a ação e a autoconsciência são construídas processualmente” (PIMENTA, 2008, p. 116).

Em face dessas categorias que fomentam a construção da identidade docente cabe-nos discutir como as especificidades do trabalho do professor se apresentam na concretização do seu fazer profissional. Isto posto e considerando que a identidade contém partes do real e esse real está, em nossa tese, pautado nas relações do produtivismo acadêmico sob os pressupostos de mercantilização do ensino superior e da intensificação do trabalho docente, podemos afirmar que esses processos vêm modificando o trabalho do professor na universidade.

Nessa construção, os elementos constitutivos da identidade, ou seja, o núcleo identitário, a representação normativa e o sentimento de pertencimento profissional criam especificidades para a realização do processo de trabalho do professor. Essas especificidades têm encontrado limites, em virtude dos processos de mercantilização do ensino, da intensificação do trabalho e do produtivismo acadêmico que hoje estão postos no âmbito da universidade incidindo no trabalho do professor.

3.3.1.2 - Identidade e especificidade

Uma das formas pelas quais a identidade do professor universitário se concretiza é mediante a efetiva realização das especificidades do seu trabalho. Uma primeira especificidade diz respeito ao produto do seu trabalho. Segundo Codo (2000), o produto do trabalho do professor se legitima : na dimensão do ensino - educação do aluno; na dimensão da pesquisa - produção de conhecimentos e desenvolvimento da ciência e tecnologia; na dimensão da

extensão universitária – respostas às demandas da sociedade, segundo os campos de saber traduzidos na interdisciplinaridade.

O segundo aspecto particular é o saber e o saber-fazer do trabalho do professor universitário. Esses componentes são as condições centrais para o desenvolvimento do seu trabalho, embora determinados pelas exigências institucionais e pelas condições econômicas, políticas, sociais e culturais de uma determinada época. Portanto, há determinações internas e externas ao exercício profissional, e o professor faz a mediação entre essas determinações na sua prática profissional. Salientamos que nesse contexto, a atuação do professor universitário está em se objetivar, por meio do seu trabalho, em um outro sujeito, o aluno em seu processo de formação.

Munido desses elementos, e mesmo diante das determinações institucionais e sociais, o professor tem autoridade em relação ao planejamento, à definição dos caminhos a seguir e à própria forma de execução do seu trabalho .

O saber e o saber-fazer estão nas mãos do professor, condição principal de sua atividade de trabalho. Por isso, o planejamento de seu trabalho, as etapas a serem seguidas no processo de ensino–aprendizagem, são por ele decididos, o ritmo imposto ao seu trabalho não escapa completamente do seu controle, embora existam prescrições externas, às quais ele poderá, por diferentes motivos, resistir (CODO,2000, p.47).

Nesse sentido, para o professor universitário, o produto de seu trabalho é a educação do outro, o conhecimento produzido e os serviços prestados, e o meio para a sua realização são as condições criadas por ele – não importa se submetido às orientações curriculares e normativo-institucionais. Essas condições ocorridas numa relação social entre professor, aluno e sociedade é permeada pelas condições históricas que fazem parte do contexto.

Ressalte-se que, especificamente, na dimensão do ensino, revela-se uma relação direta e imediata do professor com o outro, que é envolvida pelo vínculo afetivo, considerado um terceiro aspecto essencial do trabalho docente.

O vínculo afetivo é entendido como uma relação de compromisso e de respeito às potencialidades e aos limites do outro, no trabalho de ensinar. Para a sociedade, a construção do vínculo afetivo revela-se na dimensão ética e política da práxis docente. A realização do vínculo afetivo muitas vezes é impossibilitada em virtude, cada vez mais, do trabalho e da universidade estarem vinculados a uma racionalidade tecnicista e burocrática determinada pelos parâmetros da produtividade próprios do modelo de produção capitalista.

Mesmo nessas condições Codo (2000, p. 49), assevera que essa tendência não afeta tão drasticamente o trabalho docente. Nesse trabalho, as relações são envolvidas pela dimensão afetiva e ético-política, tornando-se um aspecto indiscutível e essencial para o exercício profissional do professor e condição para que ele atinja seus objetivos na transformação da sociedade.

Assim, no atendimento ao objetivo do seu trabalho não são apenas mobilizadas suas capacidades intelectuais e a vontade de aprender dos alunos, mas é através desse contato afetivo e ético-político que se realiza a troca entre ambos. Nesse momento, professor e aluno despendem energia afetiva, para que essa relação seja estabelecida de forma positiva.

Se esta relação afetiva com os alunos não se estabelece, se os movimentos são bruscos e os passos fora do ritmo, é ilusório querer que o sucesso do educar seja completo. Se os alunos não se envolvem, poderá até ocorrer algum tipo de fixação de conteúdos, mas certamente não haverá nenhum tipo de aprendizagem significativa; nada que contribua para a formação destes no sentido de preparação para a vida futura, deixando o processo ensino-aprendizagem com sérias lacunas(CODO, 2000, p.50).

Nesse processo, ambos os sujeitos vão se modificando e contribuindo para a modificação do seu meio.

O quarto aspecto tratado por Codo (2000, p.115) diz respeito à concepção de ciclo de trabalho que, neste caso, é variável. Essa variação permite ao professor organizar-se, planejar, se auto avaliar constantemente e avaliar o seu trabalho, sendo-lhe possível reformular as ações, tanto no curso do seu trabalho quanto ao seu término. Isso tudo lhe possibilita um maior controle sobre o seu que-fazer, melhor relação com o produto, menor alienação, mais envolvimento.

Outra particularidade do trabalho docente é a flexibilidade, que constitui o quinto aspecto. O professor deve realizar, em seu trabalho, uma série de atividades diferentes. Todas estão sob sua direta responsabilidade, o que lhe possibilita a organização da maneira que lhe parecer mais conveniente, e lhe permite variações. “... cabe ao professor a definição do que fazer primeiro [...] e, principalmente de como fazê-lo. Dada essa flexibilidade, que é inerente ao trabalho do professor, este pode inovar sempre no seu modo de trabalhar” (CODO, 2000, p. 118).

Segundo Codo (2000), estamos diante de um trabalho que exige um papel ativo do seu executor, que requer criatividade para que seu trabalho seja realizado. Esse controle sobre o trabalho não se realiza se ele não assumir papel ativo dentro do processo. As dificuldades são muitas, mas compensadas pela gratificação de um “trabalho completo”, que permite inovação e envolvimento afetivo do trabalhador, com autonomia relativa que não o subordina totalmente às determinações externas e internas ao seu exercício profissional.

Tais especificidades associadas aos componentes da identidade – núcleo identitário, representação normativa e sentimento de pertencimento profissional - configuram o perfil do professor no campo da educação superior. Essas características determinam a complexidade da sua função, as dificuldades na sua execução e as responsabilidades com as quais o professor tem de lidar no cotidiano.

A universidade e a função precípua da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão favorecem o trabalho do professor. A partir desse contexto destacamos como as normativas oriundas das políticas avaliativas determinam o produtivismo acadêmico intensificando o trabalho docente.

O trabalho, o produto e a especificidade do professor universitário são elementos componentes da identidade profissional. A análise da especificidade do trabalho do professor do ensino superior, assim como da sua identidade, inclui a reflexão sobre as determinações externas e internas que afetam no seu exercício profissional.

Na atualidade, o trabalho e a identidade docentes vêm experimentando novos direcionamentos tendo como uma das determinações a reestruturação produtiva do capital, na figura do estado neoliberal. Essa reestruturação cria novas exigências para as universidades, e tendo, como um dos parâmetros as normativas oriundas das políticas de avaliação do ensino superior, reflete no trabalho docente.

Buscamos compreender se o pressuposto do produtivismo acadêmico e da intensificação, precarização e descaracterização do trabalho traz alguns indicativos de um possível redesenho da identidade do docente e do seu trabalho. Sendo assim, perguntamos: Quais são os aspectos dessa mediação entre as normativas da política avaliativa do ensino superior e do produtivismo acadêmico que impõem uma intensificação do trabalho, de que resulta indicativos de mudança no trabalho do professor e na identidade docente?

Há três fatores que mostram a busca de respostas a essa nossa indagação: a configuração do trabalho docente na universidade, levando-se em consideração o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; as normativas das políticas avaliativas do SINAES e da CAPES que orientam a realização de sua atividade profissional e a resultante desse processo para a leitura de sua identidade.

Esses questionamentos nos instigaram a buscar compreender como essas relações se efetivam em um espaço acadêmico de nível estadual, tanto no nível da graduação quanto da pós-graduação. Tal busca se deu em virtude de existirem estudos sobre a realidade da precarização do trabalho, diante das políticas avaliativas centrada na produtividade na esfera das universidades federais e dos professores de pós-graduação.²³ Assim, buscamos compreender a particularidade dessas relações de trabalho e da identidade docente na Universidade Estadual de Londrina, especificamente no Departamento de Educação no nível de graduação e de pós-graduação.

²³Silva Jr., João dos Reis. O trabalho do professor/pesquisador nas universidades estatais públicas – intensificação e precarização de sua atividade. In: Seminário da REDESTRADO: novas regulações na América Latina, 7., 2008, Buenos Aires; Silva Júnior, João dos Reis; Sguissardi, Valdemar. Trabalho docente intensificado, pós-graduação e produtivismo acadêmico (minicurso). In: Anped, 32., 2009, Caxambú. Anais eletrônicos... Caxambú, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/docs/minicursos.pdf> acesso em: 25 ago. 2010; ; Silva Júnior, João dos Reis; Sguissardi, Valdemar. Trabalho intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

CAPÍTULO 4 – O TRABALHO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E AS POLÍTICAS AVALIATIVAS CENTRADAS NA PRODUTIVIDADE: INTENSIFICAÇÃO, DESCARACTERIZAÇÃO E INDICATIVOS DE MUDANÇA NA IDENTIDADE. ESTUDO DE CASO.

O objetivo deste capítulo é analisar empiricamente, mediante um estudo de caso, que transformações ocorreram na configuração do trabalho do professor universitário e quais foram as consequências dessas transformações para a identidade docente resultantes da implementação dos modelos avaliativos do SINAES e da CAPES. O estudo de caso envolve professores do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina/Paraná. As falas dos sujeitos pesquisados manifestam suas representações e dão substância à nossa pesquisa.

A primeira seção do capítulo aborda as questões metodológicas. Nela se expõe como foi delimitado o enfoque da pesquisa, o trabalho de campo, o método e as técnicas de pesquisa utilizadas para a sua realização. Em seguida, estruturamos a apresentação da pesquisa empírica em quatro eixos, expostos de forma subsequente nas seções 4.2, 4.3, 4.4 e 4.5 para um melhor entendimento das relações existentes entre a política avaliativa do SINAES e da CAPES e o trabalho do professor da universidade, realizando um recorte que possibilita saber como a questão do produtivismo acadêmico incide na configuração do seu exercício profissional.

O primeiro e o segundo eixo buscam compreender como se efetiva o trabalho dos professores do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, levando em consideração o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O terceiro eixo analisa como as normativas das políticas avaliativas do SINAES e da CAPES incidiram na realização de sua atividade profissional, principalmente no que diz respeito ao produtivismo acadêmico. Finalmente o quarto eixo busca compreender o resultado desses processos na leitura que os professores fazem de sua identidade.

Através desse percurso traçamos pontos de análise que nos possibilitaram um melhor entendimento de como, através das normativas oriundas das políticas avaliativas do Sinaes e da CAPES centradas na produtividade, a configuração do trabalho do professor universitário se coloca. Outro foco constitui em analisar como ocorre o processo de intensificação e descaracterização do trabalho docente, tendo como resultado a polarização dos professores, dentro do grupo estudado, o que tem gerado um tensionamento do tecido identitário dos professores.

4.1 - QUESTÕES DE ENFOQUE, DE MÉTODO E TÉCNICAS DE PESQUISA

A busca dos dados empíricos se deu através de metodologia qualitativa de pesquisa, num estudo de caso, realizado na Universidade Estadual de Londrina/Paraná, no Departamento de Educação. Este tipo de pesquisa, de natureza qualitativa, adapta-se bem aos objetivos traçados neste trabalho, pois possibilita o entendimento do fenômeno em sua totalidade, ao privilegiar a qualidade e a profundidade das informações obtidas em contato direto com os sujeitos. Trabalhamos com essa perspectiva visto nossos objetivos não estarem relacionados com o número de pessoas que vão prestar informação, mas com os significados que esses sujeitos irão verbalizar em função do que estamos buscando na pesquisa (MARTINELLI, 1999).

A pesquisa qualitativa tem por objetivo trazer à tona o que os participantes pensam a respeito do que está sendo pesquisado; não é só a visão do pesquisador em relação ao problema, mas é também o que o sujeito tem a dizer a respeito.

Martinelli levanta três pressupostos para a utilização da pesquisa qualitativa:

O primeiro pressuposto é o de reconhecimento da singularidade do sujeito: cada pessoa é única, pois se o sujeito é singular, conhecê-lo significa ouvi-

lo, escutá-lo, permitir-lhe que se revele. Assim se a pesquisa pretende ser qualitativa e pretende conhecer o sujeito, precisa ir exatamente ao sujeito, ao contexto em que vive sua vida. O segundo pressuposto é que essa pesquisa parte do reconhecimento da importância de se conhecer a experiência social do sujeito, ou seja, é necessário conhecer o modo como esse sujeito constrói e vive a sua vida. O terceiro pressuposto parte do princípio que na busca por conhecer o modo o modo de vida do sujeito pressupõe o conhecimento de sua experiência social. (MARTINELLI, 1999, p.23)

A partir desses pressupostos escolhemos o estudo de caso como forma para realização de nossa pesquisa. A opção pelo estudo de caso se deu pela possibilidade da pesquisa ser realizada em uma situação natural, em um plano aberto e flexível, sendo possível realizar a pesquisa a partir da realidade da Universidade Estadual de Londrina/Paraná, como campo significativo de conhecimento, em uma realidade complexa e contextualizada. (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 18)

Um elemento importante do estudo de caso é o fato de ele se destacar como constituinte de uma unidade dentro de um sistema mais amplo, sendo interessante incidir naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações. (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 17)

Nesse sentido, MARTINELLI (1999, p.49) afirma

O estudo de caso é uma forma de investigar o real pela qual se coletam e se registram dados para posterior interpretação, objetivando a reconstrução, em bases científicas, dos fenômenos observados. A cientificidade está colocada no conhecimento de teorias, nas técnicas de investigação e nos métodos de interpretação da realidade e na capacidade de estabelecer relações com outros campos do conhecimento humano. No estudo de caso, o pesquisador aproveita as evidências empíricas e as inferências produzidas, correlacionando-as para alcançar a interpretação dos fatos, dentro de um sistema explicativo mais amplo. ... o estudo de caso é, portanto, uma investigação empírico-indutiva, na qual o caso é a unidade significativa do todo, a deter a possibilidade de explicação da realidade concreta.

Com base nesses pressupostos tivemos como eixo norteador, durante o processo de investigação do nosso caso, uma espécie de diálogo, ciente de

que este não ocorre de forma neutra e descontextualizada. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Assim entendida, essa pesquisa possibilitou verificar, *in loco*, a problemática levantada, pois é na universidade que se constitui a rede de relações que contemplam aspectos que abrangem desde a efetivação da política avaliativa até suas consequências na práxis dos professores universitários, foco do nosso estudo.

Sendo assim, delimitamos a nossa pesquisa a três momentos, que foram desenvolvidos no período de maio a novembro de 2010. É importante salientar que esses momentos não foram lineares, mas se sucederam por aproximações, num processo permanente de ir e vir, com atividades muitas vezes simultâneas. Os momentos foram:

A- Momento exploratório: para iniciarmos nossa pesquisa, com base nos referenciais teóricos e de vivência cotidiana da nossa profissão, passamos a nos reaproximar da Universidade Estadual de Londrina – UEL (nossa formação inicial foi realizada nesta instituição). Partimos buscando informações sobre como os processos avaliativos, oriundos do SINAES e da CAPES, impactaram a instituição e nos aproximamos dos professores do Departamento de Educação, visto terem estes passado por um processo de reavaliação do mestrado em Educação durante esse período. Esse fato revelou-se como uma oportunidade, visto que os professores tinham desenvolvido algumas reflexões críticas sobre o processo, que se revelaram nas respostas aos nossos questionamentos.

Como trabalhamos com alguns desses professores do Departamento de Educação (professores sem dedicação exclusiva) em uma instituição de ensino superior privada, pudemos estabelecer diálogos sobre como o departamento se preparou para a avaliação, sobre o cotidiano de trabalho durante esse período e os impactos desse processo na realização do trabalho dos professores. Nesses momentos foram surgindo indagações que nos

ajudaram a delinear questionamentos sobre nosso objeto de estudo, levando-nos a reformular ou a abandonar alguns aspectos que se mostraram mais ou menos relevantes em face da situação vivenciada. Foi nesse momento que levantamos algumas questões críticas sobre o impacto da avaliação na realização do trabalho dos professores do Departamento de Educação. Assim estabelecemos os contatos iniciais para a entrada em campo, localizando os informantes e as fontes de dados necessárias para o nosso estudo.

B- Delimitação do objeto e do campo de estudo: após identificarmos os elementos-chaves e os contornos do problema, aproximamos nosso objeto à particularidade da Universidade Estadual de Londrina/Paraná e passando à coleta de informações valemo-nos, também, da observação do espaço universitário. Um dos critérios principais que nortearam a escolha desta Universidade como campo empírico de estudo foi o fato de ela ser importante locus na formação e produção de conhecimento no plano regional e ser também uma das primeiras instituições de ensino superior em nível estadual consolidada. A Universidade Estadual de Londrina é uma das cinco universidades públicas mantidas pelo governo do Paraná e faz parte do sistema paranaense de ciência, tecnologia e ensino superior, cuja coordenação está vinculado à Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI²⁴).

Outro elemento importante é a escassez de estudos sobre o impacto das políticas avaliativas no trabalho docente nas universidades estaduais. Sabemos que existem estudos significativos sobre o trabalho docente e a

²⁴ A Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) foi criada em 1987, com a missão de definir, coordenar e executar políticas e diretrizes nas áreas da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Seus principais programas são: Universidade Sem Fronteiras; Reestruturação do Sistema Público de Ensino Superior e Redes de Pesquisa e Inovação. A SETI investe seus recursos no aprimoramento das universidades e faculdades estaduais públicas, em programas e projetos estratégicos de governo e de interesse da sociedade, bem como no fomento das atividades da área de ciência, tecnologia e inovação. Fazem parte da SETI a Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF); Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico; Instituto de Tecnologia do Paraná (TECPAR); Instituto Tecnológico SIMEPAR e 13 instituições estaduais de ensino superior (IEES), sendo seis universidades e sete faculdades, distribuídas por todas as regiões do estado. Atualmente, cerca de 90 mil estudantes estão regularmente matriculados nas IEES. São 262 cursos de graduação, 334 cursos de especialização, 104 mestrados e 31 doutorados. Nesse sistema, atuam sete mil docentes e 8.500 agentes universitários.

produtividade principalmente os estudos de Mancebo (2004), Bosi (2007) e Sguissardi (2009). Os estudos mais recentes discutem o impacto da produtividade no trabalho dos professores universitários das IES federais especificamente no âmbito da pós-graduação.

A partir desses elementos iniciamos o levantamento de material sobre o perfil da UEL no que diz respeito a sua representação como instituição do ensino superior no estado do Paraná. Os dados foram colhidos em documentos da SETI, em documentos da UEL e em materiais (estudos, livros e artigos) sobre a história da UEL. Um aspecto a salientar, com relação à determinação dos elementos-chaves e dos contornos aproximadores, diz respeito ao fato de nunca ser possível explorar todos os ângulos do fenômeno.

Em um segundo momento, realizamos um levantamento dos indicativos da UEL no que diz respeito a sua estrutura funcional/administrativa e pedagógica. A partir desses dados, selecionamos dois departamentos de áreas de conhecimentos diferentes: Departamento de Matemática e Departamento de Educação – Curso de Pedagogia. A escolha se deu em virtude do Departamento de Matemática integrar o Programa de Doutorado em Ensino de Ciência e Educação Matemática, avaliado pela CAPES com nota cinco, e o Departamento de Educação ofertar Mestrado em Educação, avaliado pela CAPES com nota três. Optamos pela seleção de dois cursos de áreas diferentes, com programas e notas diferentes no intuito de realizar uma pesquisa comparativa, buscando analisar como os professores compreendem o seu fazer profissional em áreas distintas, além de compreendermos como a avaliação incide sobre a realização do trabalho desses professores.

Com o recorte do campo efetuado partimos para a realização da pesquisa estruturada em dois momentos. O primeiro momento correspondeu à entrega de questionários estruturados (vide anexo I) para a totalidade de professores dos dois departamentos, com vistas a levantarmos um perfil geral dos professores. O segundo momento consistiu na seleção de alguns professores, fundamentados nos relatórios de avaliação dos cursos e no

Currículo Lattes, para entrevista (vide anexo II) buscando o aprofundamento de nosso objeto.

Ao iniciarmos o primeiro momento de nossa pesquisa encaminhamos questionários (impresso e via e-mail institucional – encaminhados pela secretaria do departamento aos professores) para os quarenta e um professores do Departamento de Matemática e para os setenta e um professores do Departamento de Educação. A intenção com esse questionário era realizar um quadro geral do perfil dos professores no que concerne a: **informações administrativas:** sua formação, disciplina que ministra na Universidade, distribuição de sua carga horária e regime de contratação; **informações sobre o seu cotidiano de trabalho:** quais atividades realiza em seu processo de trabalho na Universidade, considerando-se a relação entre ensino, pesquisa e extensão, quais os aspectos positivos e negativos que impactam a realização do seu trabalho (infra estrutura, tempo, questões administrativas burocráticas, alunos...); **informações sobre o seu sentimento em relação a esse trabalho:** se o professor se sente realizado, estressado, cobrado, alienado... Durante duas semanas, apesar de nossas tentativas, não tivemos retorno de nenhum questionário do Departamento de Matemática, o que nos levou a uma reestruturação da nossa pesquisa, em razão do tempo escasso para novas aproximações. Assim, privilegiamos o Departamento de Educação, como objeto exclusivo do estudo, aumentando nossa amostragem de entrevistas.

Também no Departamento de Educação tivemos pouco retorno dos questionários, mesmo depois de diversas tentativas. A coordenadora do curso de graduação encaminhou para todos os professores do departamento, via e-mail, um pedido de atenção especial à pesquisa, pois se tratava de um assunto importante a ser discutido pelos professores e pela universidade. Os questionários foram entregues impressos para cada professor e ao final tivemos um retorno de 20 questionários respondidos, o que corresponde a aproximadamente 28% do quadro de professores.

Percebemos, por parte de um grande número dos professores, pouca disposição em participar de pesquisas externas, o que dificulta a produção de conhecimento sobre as condições de trabalho dos professores universitários. Já no começo da pesquisa encontramos uma questão que nos intrigou e que foi de encontro com uma de nossas hipóteses iniciais: é muito difícil os professores trabalharem coletivamente, visto que suas práticas são individualizadas, evidenciando portanto o superficial pertencimento de classe.

Em virtude dessa falta de coletividade, percebemos uma relação contraditória: esses mesmos professores sabem da cobrança de produção de conhecimento, da necessidade e da dificuldade de obter dados significativos para qualquer pesquisa, da importância da universidade para a disseminação do conhecimento, entre outros aspectos. Mesmo assim, a grande maioria não se dispôs a participar alegando falta de tempo e muitos compromissos, o que indica um processo de intensificação do trabalho desses professores, uma questão também discutida em nosso referencial.

Mesmo considerando a pouca disposição dos professores em participar da nossa investigação, num segundo momento selecionamos uma amostragem de 20% do total do corpo docente, o que representou um grupo de quatorze professores para a realização das entrevistas. Dadas as limitações de tempo disponível para a pesquisa, não insistimos na totalidade relativa dos professores do Departamento de Educação da UEL, fundamentada na afirmação que diz “ o indivíduo, assim como os grupos humanos, constituem totalidades nas quais não se poderia, a não ser arbitrariamente, seccionar alguns setores e deles fazer realidades autônomas” GOLDMANN (1979, p.110).

A escolha da amostragem baseou-se na leitura do *Currículo Lattes* dos professores do departamento (para o levantamento de informações quanto o produtivismo acadêmico: formação, artigos publicados, participação em projetos de pesquisa, financiamentos e bolsas) e na seleção de sujeitos que lecionam aulas na graduação e no curso de mestrado em Educação. No

processo de escolha proporcional entre os professores, foram selecionados 05 pertencentes ao curso de Mestrado em Educação e 09 que ministram aulas na graduação, com os quais foi realizada a entrevista. Para essa abordagem, os professores se dispuseram a responder às seguintes questões: 1-) Quais as ações que fazem parte do seu processo de trabalho? Como é o seu cotidiano de trabalho na UEL?; 2-) Como a questão da produtividade, a partir da implantação do modelo avaliativo do Sinaes e da CAPES , incidiu sobre o seu cotidiano de trabalho? 3-) Como você se sente em relação ao seu trabalho? (realizado, estressado, cobrado, alienado...). As entrevistas foram gravadas, com autorização dos entrevistados, e transcritas para a sistematização dos dados.

O quadro a seguir aponta dados sobre os entrevistados

	Nível Formação do professor	Nível de Atuação na Universidade	Forma de Contratação
Entrevistado 1	Doutor	Graduação e Especialização	Efetivo
Entrevistado 2	Doutor	Graduação e Mestrado	Efetivo
Entrevistado 3	Mestre	Graduação	Temporário
Entrevistado 4	Doutor	Graduação e Mestrado	Efetivo
Entrevistado 5	Mestre	Graduação	Temporário
Entrevistado 6	Mestre	Graduação e Especialização	Efetivo
Entrevistado 7	Mestre	Graduação e Especialização	Temporário
Entrevistado 8	Mestre	Graduação e Especialização	Efetivo
Entrevistado 9	Pós-Doutor	Graduação e Mestrado	Efetivo
Entrevistado 10	Mestre	Graduação	Temporário
Entrevistado 11	Doutor	Graduação e Mestrado	Efetivo
Entrevistado 12	Mestre	Graduação e Especialização	Efetivo
Entrevistado 13	Doutor	Graduação e Especialização	Efetivo
Entrevistado 14	Pós-Doutor	Graduação e Mestrado	Efetivo

C- Análise sistemática dos dados: nesse momento foram sistematizadas as falas e articuladas as informações coletadas e interpretadas à luz do referencial teórico elaborado. Realizamos aqui a ponte entre a teoria e os dados empíricos. É nesse momento que construímos um patamar superior de conhecimento sobre o objeto, que foi apreendido em seu significado particular na realidade estudada, após ter dado respostas às nossas indagações.

Buscamos, por meio dessa pesquisa, indagar como as políticas de avaliação, centrada nas normativas do SINAES e da CAPES, estabelecem

indicativos para um produtivismo acadêmico, instituindo critérios que impactam os cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* e na realização do trabalho dos professores universitários. Buscamos identificar como esse processo incide na intensificação do trabalho do professor e como afeta a relação entre os pares.

Nossa pesquisa busca ainda analisar, caso essa separação ocorra entre os docentes do Departamento de Educação da UEL, como e de que forma foi afetado o trabalho e possivelmente a sua identidade. Por ser o departamento em estudo parte de uma universidade estadual pública, com longa trajetória historicamente definida por desenvolver ensino, pesquisa e extensão, nossa análise da transformação da identidade docente parte do fato de que a configuração e a realização do trabalho dos professores da UEL centram-se no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A hipótese levantada nesta tese é que as políticas avaliativas do ensino superior, que estabelecem o produtivismo acadêmico como eixo central, conduzem a uma intensificação e precarização do trabalho e a uma descaracterização da relação identitária do professor universitário criando diferentes “nichos” de atividades: enquanto os professores produtivos têm suas atividades centradas na pesquisa e no ensino de pós -graduação, os não produtivos²⁵ concentram-se no ensino de graduação e da extensão. A diferenciação de funções impulsionada pelas políticas avaliativas gera, como

²⁵ Utilizamos o termo professor produtivo e não produtivo, para delimitar a vinculação desse agente aos pressupostos da política avaliativa, instituída pelo Sinaes e Capes, conforme discutido no capítulo 2 e 3 desta tese. Como exemplo, podemos indicar que um professor produtivo, enquadra-se em requisitos como: alto índice de publicação, aulas na pós-graduação, orientações de mestrado e doutorado, financiamentos de projetos com recursos públicos, bolsa produtividade... O professor não produtivo vincula-se a atividades no âmbito da graduação (atividade de ensino), sendo muitas vezes enquadrado na categoria celetista. Não estamos utilizando a categoria produtivo e improdutivo no sentido marxiano, ou seja, se esse trabalhador é gerador de bens materiais ou imateriais, de mais valia. Ver mais a esse respeito: Kênia Miranda. As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho. VI seminário da rede estrado-regulação educacional e trabalho docente 06 e 07 de novembro de 2006 – uerj.- Rio de Janeiro: Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/as_transformacoes_comtemp_p_df; ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, n.4, 1991; HYPOLITO, Álvaro. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, n.4, 199.

resultado, uma cisão entre os elementos constitutivos do tecido identitário docente, afetando seu núcleo identitário, suas representações normativas e o sentimento de pertencimento profissional, trazendo indicativos para o esgarçamento desse tecido identitário.

4.2 – A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA E O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Ao delimitarmos nosso estudo de caso, compete-nos elencar algumas características da Universidade estudada. Sendo assim, apresentamos os aspectos históricos da constituição da UEL, bem como sua estrutura administrativa e pedagógica atual. Mostramos, também, como a Universidade vem discutindo seus processos avaliativos através das ações realizadas pelas comissões de avaliação institucional. A partir dessa delimitação, é mister que analisemos o Departamento de Educação da Universidade fazendo um recorte em nosso estudo de caso.

4.2.1 Histórico da Criação da Universidade Estadual de Londrina: Lutas e Avanços

Para situarmos a Universidade Estadual de Londrina como nosso campo de análise, partimos de dois estudos realizados: “Peroba Rosa” de Joaquim Carvalho da Silva (1999) que traz uma leitura detalhada do processo de implantação e implementação da Universidade e “A universidade possível” organizado por Márcio Almeida (2001) que discute o processo de transformação e gestão da Universidade.

A cidade de Londrina, situada na região norte do Paraná, fundada em 1934, teve um grande desenvolvimento político e econômico, em virtude da cultura cafeeira, sendo reconhecida internacionalmente como capital do café.

O processo educacional a partir do final da década de 40, na região, era precário e elitista. Eram raras as cidades que contavam com colégios

públicos. O espaço que sobrava era preenchido pelas escolas particulares, na sua grande maioria, confessionais.

Nesse contexto, Londrina era uma das poucas cidades do interior do Estado que contava com um estabelecimento público de ensino secundário, o Ginásio Estadual de Londrina. (SILVA, 1996. p. 07)

A partir de 1950, a região e principalmente Londrina, começa a esboçar um movimento de ampliação da rede de ensino público, em nível de 2º grau. “Mais uma vez nesse campo, o pioneirismo serviu de exemplo para todo o Brasil, possuindo o Paraná, na década de 60, a maior rede de estabelecimentos públicos secundários do País.” (SILVA, 1996. p. 08)

Assim, com o aumento do número de escolas (técnicos do comércio, normalista e concluintes dos cursos científicos e clássicos) inicia-se um processo de debate sobre a necessidade da criação de cursos superiores no interior, visto que os estudantes que tinham boas condições financeiras saíam da cidade para os internatos ou para as universidades nas capitais.

Inicia-se um processo de luta para a implantação do ensino superior em Londrina. Um exemplo desse processo pode ser visto através da imprensa: “em artigo na Folha de Londrina de 21/08/54 “Boa parte destes estudantes, porém, se constitui de alunos aqui do Setentrião (preferia-se aos alunos em férias que promoviam manifestações pela fundação de cursos superiores em Londrina). Esses, à falta de cursos superiores na zona, demandam Curitiba, buscando fontes onde ampliar o horizonte de seus conhecimentos.

O Norte do Estado necessitava com urgência de medidas que alargasse em nossa zona o campo de instrução, pois o decanto progresso que empolga a gente, aqui, deve encontrar sintonia em todos os setores para a evolução conjunta e paralela. Contamos com fabulosas culturas de café, riquezas em abundância – precisamos agora que venham as luzes da sabedoria que enriquecem o espírito. Sem isso a vida se afoga no utilitarismo imediato, aviltada pela sede do ganho, só e só. (SILVA, 1996. p. 07)

Em um primeiro momento, a mobilização pela criação do ensino superior em Londrina se dá pelo viés da educação particular. Zaqueu de Melo pretendia criar a primeira faculdade particular da cidade, atrelada ao seu Colégio Londrinense. Em 1954, seu projeto de criação da Faculdade Filadélfia estava pronto para ser votado pela Assembléia. Em contrapartida a esse processo, a cidade lutava, desde 1950, pela deselitização do ensino. Esse embate da sociedade civil, na luta pela educação pública, fez com que o projeto, aprovado pelo próprio Zaqueu de Melo, se transformasse dando início ao processo de criação do primeiro curso superior público da cidade, a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina (FAFILO) , em 1956 com a assinatura da Lei número 2.568-A de 25 de janeiro. Porém sua autorização para o funcionamento só ocorreu, dois anos após sua criação, pelo decreto número 43.143, de 3 de fevereiro de 1958.

Nesse mesmo momento, através do Decreto número 2.781, de 4 de junho de 1956, se deu a criação da Faculdade de Direito de Londrina, sendo a autorização para seu funcionamento dada, através do decreto número 43.0309 de 7 de março de 1958. Em 1962, é criada a Faculdade Estadual de Odontologia, através do decreto 6.038, de 17 de janeiro do mesmo ano.

Já a criação da faculdade de Medicina, em março de 1967, se deu pela Associação Medica de Londrina, que desde 1955 vinha lutando para sua implantação. Um dado significativo está no fato de a Faculdade estar atrelada à Fundação de Ensino Superior de Londrina – FESULON. O ato dessa fundação, germe para a futura Universidade Estadual de Londrina, foi lavrado em cartório se deu, no dia 23 de junho de 1966.

Um dado significativo para esta tese é o fato de que, com a implantação dos primeiros cursos e o crescimento da região, cria-se, em 1962, o curso de Pedagogia e de Ciências de 1o grau, vinculados à Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras.

A FESULON admitiu a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Contábeis, no dia 31 de outubro de 1967. Ainda em 1968, foi montado o processo de autorização para o funcionamento do curso de Administração, aprovado em 1969, pelo Conselho Federal de Educação. Nesse contexto, a FESULON assume a proposta de criar a Universidade de Londrina, agregando as faculdades isoladas da cidade.

Foi criada também, nesse momento, a FEPAL – Fundação Educacional Paranaense de Londrina, que tinha como objetivo incentivar a criação da Universidade. Um dado interessante é que o objetivo das duas Fundações, isto é, a criação da Universidade, diferenciava-se pela abordagem que tinham:

Nós da FEPAL, entendíamos que o interesse maior propendia para uma Universidade Federal e os colegas da FESULON entendiam que haveria mais interesse se esta Universidade fosse uma fundação estadual. Quando percebemos que o Governador Paulo da Cruz Pimentel, estava mais propenso a criar as universidades estaduais, a FEPAL retraiu, porque entendeu que a tendência política dominante era no sentido de atender antes os objetivos da FESULON como realmente aconteceu. Como nós da FEPAL não tínhamos objetivos políticos, constatamos que a probabilidade de se criar a Universidade Estadual de Londrina era maior e que a federal estava ainda um pouco distante” (SILVA,1999,p.21)

Por volta de 1967-1968, em Londrina surge o movimento pró-criação da Universidade Federal Norte do Paraná. Existia toda uma mobilização política para a efetivação de uma universidade federal no interior do norte do Paraná, em virtude dos avanços econômicos e políticos da região. Existia um movimento político entre professores, funcionários das faculdades estaduais, que gozavam de menores salários “ continuamos nossa vidinha, sem perspectivas”. (SILVA, 1999)

A ideia cresceu e existiam contatos fortes com o Ministério da Educação, responsável por trazer a Londrina o Diretor de Assuntos Universitários que achou viável a ideia prometendo total apoio, desde que fosse criado um ambiente propício para a aceitação da ideia pelo Governo

Federal. Foram criadas comissões que percorreram todo o interior do Paraná em busca desse objetivo.

Mas o governo do estado do Paraná, na gestão do governador Paulo Pimentel, através do decreto nº 14.923 de 12 de abril de 1969, cria comissões para a efetivação da universidade estadual de Londrina, Maringá e Ponta Grossa. A ideia de uma universidade federal do norte do Paraná, com sede em Londrina, perde forças e dá espaço para a consolidação das universidades estaduais, coroação da luta pela valorização do ensino superior no interior do estado.

Essa comissão, através do relatório de 31 de outubro de 1969, conclui seus trabalhos com o seguinte título: “Características do distrito geo-educacional de Londrina que traz os dados estatísticos do ensino secundário e ao desenvolvimento do ensino superior na região, demonstrado através de dados documentados, que Londrina, pela sua situação geográfica, econômica, industrial, cultural e educativa apresentava as necessárias condições para ter sua Universidade.” (SILVA, 1999)

Em decorrência desse processo, foi expedido o Decreto de número 18.110, de 28 de janeiro de 1970, que criava, na forma de Fundação, a Universidade Estadual de Londrina, com as seguintes unidades:

a-) Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, com seis cursos em funcionamento: Letras Anglo-Germânicas, Letras Neolatinas, História, Geografia, Pedagogia, Licenciaturas em Ciências de primeiro grau, Matemática;

b-) Faculdade Estadual de Direito de Londrina, com o curso de bacharelado em Direito;

c-) Faculdade de Medicina do Norte do Paraná, com os cursos de Medicina, bacharelado em Ciências Biológicas, e Farmácia e Bioquímica;

e-) Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina, com os cursos de Ciências Econômicas e de Administração de Empresas.

O processo de implantação da Universidade Estadual de Londrina se deu pelo Decreto número 69.324, de 07 de outubro de 1971.

A pós-graduação também teve início na Instituição na década de 70 com o retorno dos docentes que se encontravam em capacitação, sendo implantado, em 1972, o curso de especialização em Odontopediatria, seguido, no ano de 1973, pela implantação de 6 áreas de Residência Médica e pelos mestrados em Ciências de Alimentos (1975) e em Direito (1978).

Esse cenário trouxe os elementos necessários para a concretização da Universidade na cidade de Londrina. A partir desses elementos podemos compreender a importância da UEL nos dias de hoje, como instituição de ensino superior no estado do Paraná.

4.2.2 - A Universidade Estadual de Londrina: uma Trajetória de 40 Anos.

Implantada e implementada a UEL, e reconhecida sua história de luta pela valorização da região norte do Paraná e especificamente do município de Londrina, temos após, 40 anos, uma instituição de ensino superior consolidada sendo referência na formação e produção do conhecimento. A UEL tem por missão ser uma

Universidade Pública, democrática e dinâmica, com autonomia plena, reconhecida no cenário nacional e internacional, principalmente no MERCOSUL, por sua excelência na produção e difusão do conhecimento. Uma universidade centrada na formação ética do cidadão, comprometida com o desenvolvimento científico-tecnológico, cultural e político do país, em especial Londrina e região, transformando a sociedade e contribuindo para a melhoria na qualidade de vida da população.” (UEL, 2010)

Dentro dessa missão a UEL tem a visão de

proporcionar, em parceria com a sociedade, de forma democrática , dinâmica e eficiente, um **ensino inovador e de qualidade, articulando com a pesquisa, a extensão e a prestação de serviços [grifo**

nosso]. Formadora de profissionais éticos, com cultura geral, competência técnica, flexibilidade intelectual e socialmente comprometidos. Gerando e transformando tecnologia, valorizando e disseminando a produção cultural e científica de Londrina e região, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida. (UEL, 2010)

Baseada na missão e visão da UEL podemos afirmar que sua identidade, como instituição de ensino superior, centra-se na realização da tríade: ensino, pesquisa e extensão tidos como eixos balizadores de sua atuação na sociedade. Sendo assim, no intuito de melhor compreendermos a importância da UEL para a sociedade, convém analisarmos sua estrutura de funcionamento, principalmente no que diz respeito ao suporte para a execução da relação entre ensino, pesquisa e extensão.

4.2.2.1 – Estrutura administrativa e pedagógica da Universidade Estadual de Londrina

A estrutura administrativa/pedagógica da Universidade pode ser dividida em quatro grandes segmentos: Órgãos da Reitoria, Órgãos de Apoio, Órgãos Suplementares e Centros de Estudos/Departamentos.

Compete ao órgão da Reitoria uma parte da gestão universitária com sete órgãos executivos, os quais são: Gabinete da Reitoria, Secretaria Geral dos Órgãos Colegiados Superiores; Coordenadoria de Processos Seletivos; Coordenadoria de Comunicação Social; Procuradoria Jurídica; Assessoria de Auditoria Interna; Assessoria de Relações Internacionais; Assessoria de Tecnologia de Informação.

Com a Reitoria fazem parte da gestão universitária, respeitante à tríade ensino, pesquisa e extensão, a Pró-Reitoria de Graduação, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e a Pró-Reitoria de Extensão. A administração e as questões financeiras da Universidade vincula-se à Pró-Reitoria de Administração e Finanças, juntamente com a Pró-Reitoria de Recursos Humanos. Já a Pró-reitoria de Planejamento é a responsável pela manutenção

física e predial de uma área construída de aproximadamente 175 mil metros quadrados, distribuída em terreno de 220 hectares, sendo órgão desta a Prefeitura do Campus universitário responsável pela gerência desse processo.

Outros elementos são os órgãos colegiados superiores: Conselho de Administração (CA), Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), Conselho Universitário (CU), que tem a função de gerir e buscar ações para a melhoria da Universidade. Essa estrutura conta com 3701 técnicos administrativos.

A estrutura pedagógica (cursos de graduação e pós-graduação) é dividida em cinquenta e sete departamentos acadêmicos (vide anexo III) distribuídos em nove unidades acadêmicas, denominadas centros de estudo. Os centros de estudos são coordenados por 39 colegiados e 9 conselhos departamentais. Essa estrutura contempla um total de 1647 professores, sendo 917 doutores, 558 mestres, 133 especialistas, 39 graduados. Desse total de professores 334 têm regimes parciais de trabalho e 1313 têm regime de 40 horas e dedicação exclusiva. Um dado interessante a ser levantado é a forma de contratação, sendo, do total de 1674 professores, 1403 efetivos e 244 temporários. (UEL, 2010)

Na graduação, a UEL atende um contingente 13.240 alunos e conta com 66 projetos de ensino que envolvem um grupo de 386 professores atuantes no atendimento a 1348 alunos. A extensão aliada à graduação conta com 178 projetos, com 558 professores atuantes, envolvendo 91 técnicos e 1510 estudantes no atendimento à cidade de Londrina e região. (UEL, 2010)

No tocante à pós-graduação (vide anexo IV), a UEL oferece 16 cursos de doutorado, 38 de mestrado, 03 de mestrado profissional, 112 especializações e 49 especializações residências (na área da Saúde) totalizando de 3784 alunos.

Para auxiliar no desenvolvimento de todas essas atividades compõem a estrutura dos centros de estudo 15 órgãos²⁶ suplementares, voltados à assistência, às atividades culturais, esportistas tendo como função potencializar a realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Somam-se a esse processo 6 órgãos de apoio: Biblioteca Central, Editora, Laboratório de Tecnologia Educacional, Serviço de Bem-Estar à Comunidade, Sistema de Arquivos da UEL, Agência de Inovação Tecnológica da Universidade Estadual de Londrina.

Nesse contexto, também é firmada a política de avaliação institucional nos termos do marco regulatório nacional, como estratégia de potencialização das ações universitárias em Londrina e região.

4.2.3 – Implantação e Implementação das Políticas Avaliativas na Universidade Estadual de Londrina

Como discutido no capítulo 2 desta tese, a partir da década de 90, as políticas avaliativas do ensino superior traçam indicativos para mensurar as universidades, instituídos mecanismos de avaliação e auto avaliação. Nesse contexto, a UEL instituiu comissões no esforço de buscar formas de avaliar seu processo de trabalho, mediante as normativas propostas pelo Estado.

Na UEL, a experiência de avaliação institucional tem acompanhado as orientações do Ministério da Educação – MEC, desde a implementação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, no início dos anos 90, até as mais recentes avaliações, através dos SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, instituído através da Lei n.º 10.861, de 14/04/04. (UEL, 2006)

Historicamente, a UEL iniciou sua proposta de avaliação pautada pelas primeiras aproximações da política avaliativa do ensino superior, no início da

²⁶ Escritório de Aplicação de Assuntos Jurídicos, Escritório de Aplicação de Assuntos Sócio Econômicos, Casa de Cultura, Clínica de Especialidades Infantis (Bebê Clínica), Clínica Odontológica Universitária, Clínica Psicológica, Colégio de Aplicação, Hospital Universitário, Hospital Veterinário, Fazenda Escola, Laboratório de Medicamentos, Museu de Ciência e Tecnologia de Londrina, Museu Padre Carlos Weiss, Televisão Cultural e Educativa da Universidade Estadual de Londrina, Rádio FM UEL.

década de 90. Em 1993, foi criada a Comissão de Avaliação Docente – CAD. Ainda em 1993, a CAD propôs, em sua substituição, a criação da Comissão de Avaliação Institucional – CAI, com o intuito de ampliar o escopo da avaliação, até então focada nas práticas docentes. A CAI foi criada, inicialmente, com representantes das cinco grandes áreas de conhecimento, definidas pelo CNPQ – Humanas, Exatas, Biológicas, da Saúde e da Terra. Em 1994, a UEL se engajou na proposta do PAIUB.

Inicialmente a avaliação na UEL passou a ser vista como um processo de auto conhecimento para a melhoria da qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Algumas práticas de avaliação foram desenvolvidas: do ensino de graduação e de pós, dos departamentos, dos docentes e dos técnicos e administrativos. Também, desenvolveram-se práticas de avaliação externa, com egressos, através das empresas empregadoras dos ex-alunos, bem como a avaliação dos departamentos e da produção acadêmica por pares de outras instituições do ensino superior. Esse processo começou a ser esvaziado, a partir de 1996, com a instituição do Exame Nacional de Cursos (Provão) e da Avaliação das Condições de Ensino.

Em 1999, foi criada, na UEL, a Comissão Permanente de Avaliação Institucional – COPAI, em substituição à CAI. A nova Comissão passava a ser composta com a representação dos Conselhos de Administração e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, de modo que se pudesse lograr um maior apoio institucional, inclusive com a alocação de recursos para as atividades de avaliação.

A partir de 2002, orientada pelas discussões de uma nova política de avaliação para a educação superior, que já se desenhava no país, a UEL buscou adequar-se tecnicamente para cumprir sua função de avaliação institucional. Projetos como o “Perfil do Aluno Ingressante”, “Acompanhamento do Egresso”, “Projeto de Evasão”, “Perfil da Vida Acadêmica do Estudante” foram iniciativas que estiveram em pleno desenvolvimento, com os respectivos

relatórios periódicos de modo a somarem informações para o processo de avaliação institucional e tomada de decisões.

A partir de 2004, o Governo Federal, através da Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004 regulamentada pela Portaria Ministerial n.º 2.051, de 09/07/04, institui o SINAES como instrumento de avaliação das instituições e cursos superiores em âmbito federal. Em 2005, o CEE/PR (Conselho Estadual de Educação do Paraná), através das Deliberações n.º03/05, de 05/10/05, e n.º 04/05, de 07/10/05, adota o SINAES para avaliação do Sistema Estadual de Ensino.

Em conformidade com a legislação acima citada a coordenação do Programa de Auto avaliação da UEL cria, através da Portaria nº 3066/04, a Comissão Própria de Avaliação – CPA, constituída de 13 membros: 1 membro de cada uma das três Pró-Reitorias acadêmicas: ensino, pesquisa e extensão e pós-graduação, 3 membros da Pró-Reitoria de Planejamento; 3 membros da comunidade externa (um membro da comunidade científica, um membro do ensino fundamental e um membro da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado); 1 representante dos estudantes da graduação, 1 representante dos estudantes de pós-graduação, 1 técnico em informática e 1 professor (técnico) de estatística. Considerada por categorias, a Comissão se constitui com 6 docentes, 2 alunos, 2 técnicos administrativos e 3 representantes da comunidade externa.

A CPA da UEL foi constituída para coordenar o processo de avaliação institucional e conta com o suporte técnico, necessário à implementação e ao desenvolvimento do Programa, com a Diretoria de Avaliação e Acompanhamento Institucional, vinculada à Pró-Reitoria de Planejamento e tendo por função regimental promover a avaliação e acompanhamento do desempenho institucional.

Dentro desse contexto, o Programa de Auto avaliação Institucional da UEL, na figura da CPA busca saber

se a universidade cumpre sua função social e em que condições de quantidade e de qualidade. Neste sentido, interessa-nos saber e avaliar o que a instituição se propôs a realizar quanto às suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e prestação de serviço. Interessa-nos, também, e como atividades meio, saber da qualidade de suas práticas de gestão, das condições de recursos materiais, humanos e financeiro, quanto da forma dos seus processos de tomada de decisões. A avaliação deverá contemplar a instituição no seu todo, identificando “o seu perfil e o significado de sua atuação”, através de um conjunto de práticas de avaliação de modo a contemplar as dimensões destacadas pelo SINAES e subsidiar suas políticas de desenvolvimento. (RELATÓRIO DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2005)

Nesse contexto, cabe salientar que a avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na UEL é realizada pelos pressupostos da CAPES.

4.2.3.1 - Potencialidades e desafios da UEL na visão da Comissão Própria de Avaliação

A CPA da UEL, no intuito de facultar à Universidade e à comunidade, ações que busquem potencializar a produção e o desenvolvimento do conhecimento em Londrina e região, levantou, em seu último relatório no ano de 2009²⁷, as potencialidades e fragilidades de algumas áreas da Universidade. Como o objeto dessa tese é a discussão sobre as políticas avaliativas que impactam o trabalho docente, onerado com a produtividade, achamos interessante descrever alguns pontos referentes à graduação e à pós-graduação, no que concerne ao trabalho do professor.

Algumas indicações da comissão para o nível de graduação foram:

Potencialidades

- Graduação respeitada nacionalmente – atuação dos egressos em diferentes áreas.
- Currículos organizados de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais sempre em busca da melhoria da formação dos alunos.

²⁷ O relatório final da Comissão Própria de Avaliação da UEL, do ano de 2009 pode ser acesso no endereço www.uel.br/cpa/RELATORIO_FINAL_CPA_05ago09.pdf

- Integração com a pesquisa através da oferta de disciplinas de Metodologias de Pesquisa e incremento de bolsas de iniciação científica, de modo que haja participação, maior envolvimento e comprometimento com a pesquisa.

Fragilidades

- Interdisciplinaridade de forma incipiente (dentro do próprio curso).
- Há falta de integração formalizada entre os professores quanto à elaboração de programas de disciplinas (interdisciplinaridade e formas de avaliação).
- Segue-se o método tradicional de ensino. Professores são reticentes a mudanças e ou inovações metodológicas.
- O desenvolvimento do curso e de atividades é prejudicado pela instabilidade do quadro docente e as constantes trocas de professores temporários. Constata-se ausência de docentes no início do ano e substituição de temporários durante o período letivo, o que acarreta sérios prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem.
- Carga horária elevada imposta aos docentes temporários que não têm tempo para desenvolver adequadamente as atividades de ensino relacionadas à orientação e atendimento extra classe.
- Há reduzido número de projetos de pesquisa em ensino.

Quanto ao nível de pós-graduação, foram indicados:

Potencialidades

- Crescimento expressivo da Pós-Graduação nos últimos anos (*lato sensu* e *stricto sensu*).
- Consolidação da Pós-Graduação em algumas áreas, com bons conceitos, integração entre os grupos de pesquisa e participação de alunos de graduação nesses projetos.
- Intercâmbios frequentes com vistas ao aperfeiçoamento e à capacitação do corpo docente.

Fragilidades

- Há pouca articulação com a graduação.
- O sistema de pós-graduação habituou-se a evoluir isoladamente, avaliando os docentes e incentivando a produção científica sem que tais atividades repercutam no aperfeiçoamento acadêmico e pedagógico da graduação, fator que desestimula a docência de graduação.
- Há pouca receptividade, por parte do corpo docente dos programas, quanto a aceitar novos doutores em seus quadros.
- Há falta infra estrutura física e pessoal de apoio para o desenvolvimento das atividades. Apesar das secretarias específicas existentes nos centros, faltam recursos humanos (secretária e auxiliares e técnicos de laboratórios). Há dificuldade de manter a limpeza dos laboratórios por insuficiência do número de zeladores.
- O acervo bibliográfico é um dos pontos que impedem uma melhor avaliação da CAPES.

Podemos ver que as potencialidades e fragilidades oriundas dos relatórios da CPA da UEL repercutem diretamente na realização do trabalho do professor no âmbito da graduação e da pós-graduação. Como poderá ser observado mais adiante alguns desses assuntos aparecem nas falas dos entrevistados, principalmente em relação ao processo de intensificação do trabalho, o que, na fala dos entrevistados, tem dificultado a realização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme discutido neste capítulo.

4.2.4 – O Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina: Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação

O curso de Pedagogia acompanha a história da UEL praticamente desde sua fundação. Ele foi criado em 1960 atendendo às solicitações da comunidade por um curso superior de formação de professores. O curso de Pedagogia é autorizado pelo Decreto Federal 50.628 de 19/05/1961. Inicia suas atividades em 01/03/62. Seu reconhecimento se deu com o Decreto 62.170 de 25 de janeiro de 1968.

Historicamente, podemos vincular o curso de Pedagogia da UEL às normativas referentes à profissão de professores no país. No período de **1962 a 1973**, a formação era única, ou seja, licenciatura em Pedagogia; de **1973 a 1992** – o curso se divide em habilitações: Orientação educacional e Supervisão escolar 1º e 2º graus; Administração escolar - escolas de 1º e 2º graus; Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau; de **1992 a 1998** são elaborados os primeiros projetos políticos pedagógicos do curso; **1998 a 2007** os projetos pedagógicos do curso são reformulados com as mudanças nas políticas de formação de professores, principalmente em virtude das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, ficando extintas as habilitações e garantindo-se a formação geral em 3 grandes áreas: Docência, Gestão Pedagógica e Pesquisa.

O corpo docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina é composto por 71 professores.

O curso de graduação em Pedagogia da UEL passa a ser avaliado externamente, através do Provão nos anos de 2001 (nota B), 2002 (nota A) e 2003 (nota B), o que confere credibilidade ao curso e à UEL como uma Universidade reconhecida nacionalmente.

A partir de 2004, com o modelo de avaliação proposto pelo SINAES na figura do ENADE, o curso de Pedagogia da UEL tem média 5 no ano de 2008²⁸, confirmando novamente a importância e a qualidade do curso para a cidade de Londrina e região.

O programa de mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina iniciou suas atividades em 1994, no intuito de atender à grande demanda dos profissionais da educação na região e no estado do Paraná.

²⁸ O curso de Pedagogia da UEL não participou do ENADE nos anos de 2006, 2007 e 2009, visto que não foram avaliados os cursos de Pedagogia.

O mestrado em Educação tem, por área de concentração, a temática “Educação Escolar”, e os estudos e pesquisas desenvolvidos apresentam como principais objetivos: capacitar e formar docentes pesquisadores na área educacional para a situação escolar em seus diferentes níveis e modalidades, subsidiar teórica e metodologicamente a elaboração e proposição de programas e ações institucionais à luz de conhecimentos filosóficos e científicos; propiciar e instrumentalizar a produção de conhecimentos a partir da reflexão e da análise crítica do papel do professor, visando a compreensão da escola e dos processos relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano; e, compreender a educação escolar como prática social historicamente construída, considerando-se os processos políticos implícitos para sua realização, como possibilidades de análise. (UEL, 2010)

O curso de mestrado em Educação é dividido em 3 linhas de pesquisa: **Perspectivas filosóficas, históricas e políticas da educação, Docência: saberes e práticas e Aprendizagem e desenvolvimento humano em contextos escolares.** Cada linha é composta de núcleos de pesquisa que fomentam a prática do pesquisador no âmbito da pós-graduação.

A linha Perspectivas filosóficas, históricas e políticas da educação atém-se ao pressuposto da reflexão sistemática sobre educação a partir da Filosofia e Educação, da História da Educação e das Políticas Educacionais, focalizando os processos pedagógicos e a dinâmica escolar.

A linha está organizada em três núcleos que são: 1º) **Filosofia e Educação** cujo objetivo é desenvolver pesquisas que tratam das possíveis relações entre Filosofia e Educação e ofereçam contribuições ao entendimento das problemáticas educacionais; 2º) **História da Educação e Ensino de História** que busca desenvolver debates sobre a História da Educação e Ensino de História com ênfase em Educação Escolar, e 3º) **Políticas Educacionais** que tem por objetivo estudar as políticas públicas no contexto

internacional e nacional, os efeitos dessas políticas sobre o desenvolvimento do sistema educacional e sobre o contexto escolar nos diferentes níveis.

Já a linha **Docência: saberes e práticas** parte da leitura da produção de conhecimentos sobre a docência, considerando saberes e práticas nos aspectos pedagógicos, psicológicos e epistemológicos, com vistas a uma educação comprometida com as necessidades do contexto escolar, nos diversos níveis e modalidades de ensino.

A linha está organizada nos seguintes núcleos: 1º) **Formação de Professores** que tem o objetivo de desenvolver atividades de ensino e pesquisa, focalizando aspectos relacionados à formação inicial e continuada de professores; 2º) **Ação Docente** com o objetivo de desenvolver atividades de ensino e pesquisa, focalizando aspectos didático-pedagógicos e motivacionais da docência.

A terceira linha discute sobre a **Aprendizagem e Desenvolvimento humano em contexto escolares** buscando realizar investigações acerca das condições que favorecem os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. A ênfase de seus trabalhos está nos atos de ensinar e aprender, privilegiados no contexto de sala de aula e da escola.

Esta linha é constituída por dois núcleos: 1º) **Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização** que tem como objetivo realizar pesquisas descritivas e de intervenção em instituições escolares focalizando: o aprendiz, os estilos de aprendizagem, as práticas pedagógicas, o currículo e a organização ambiental como determinantes da educação e do desenvolvimento humano e 2º) **Educação Especial** cujo objetivo é realizar pesquisas descritivas e de intervenção em instituições escolares focalizando: o educando com necessidades especiais, as práticas pedagógicas, o currículo e a organização ambiental como determinantes da educação e do desenvolvimento humano; a realização de pesquisas com a finalidade de identificar as

dificuldades e necessidades de professores de diferentes níveis de ensino para promover a inclusão de estudantes com necessidades especiais.

O corpo docente do mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, é composto por 25 professores doutores, 5 dos quais têm pós-doutorado. Nota-se que apenas um terço dos professores do curso de Pedagogia participa da pós-graduação *stricto sensu*, o que já indica a existência de altas barreiras à entrada ao nível da pós-graduação para a maioria dos professores. O mestrado em Educação da UEL é avaliado pela CAPES desde 2001. No triênio 2001-2003, o curso obteve nota 3, permanecendo com esse conceito nos triênios subsequentes 2004-2007 e 2007-2010 .

Pela manutenção da nota 3 em triênios consecutivos, torna-se evidente que o curso de mestrado em Educação enfrenta problemas na política de avaliação, o que tem impactado o trabalho dos professores. É objeto de nossa pesquisa analisar os problemas oriundos desse processo, visto que atinge o coletivo dos professores.

Em virtude do exposto, o Departamento de Educação, com os cursos de graduação em Pedagogia e mestrado em Educação torna-se campo significativo para analisar como a política avaliativa, principalmente com base nas normativas do SINAES e da CAPES, impacta o trabalho do professor universitário e sua identidade, tornando-se essencial o entendimento desse processo para buscar novas formas de reflexão – ação referentes aos estudos sobre trabalho e identidade docente.

4.3 - POLÍTICA AVALIATIVA E O PRODUTIVISMO ACADÊMICO: INFLUÊNCIAS NA CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Para a discussão sobre a influência da política avaliativa e produtividade na configuração do trabalho dos professores universitários,

partimos da seguinte questão: Quais são os aspectos da mediação entre a política avaliativa, com ênfase no produtivismo acadêmico, e seus impactos no trabalho do professor universitário?

Embora essa influência possa ser muito mais ampla, consideramos particularmente importante para o foco desta análise a atenção sobre quatro aspectos: a) o modo como se realiza o trabalho do professor universitário; b) a produtividade como direcionamento das ações e seus impactos no trabalho do professor ; c-) produtividade e representação identitária; d-) sentimentos sobre o trabalho do professor na universidade. Assim, nas subseções a seguir, analisamos os dados coletados na pesquisa de campo seguindo essas variáveis de análise.

4.3.1 – O Trabalho dos Professores do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina

Para compreendermos como a questão da avaliação, calcada na produtividade, impacta e transforma as relações de trabalho dos professores do ensino superior, convém conhecer como se realiza esse trabalho. Como afirmamos anteriormente, esse trabalho estrutura-se na tríade que se fundamenta na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa relação e seus sentidos foram sendo constituídos pelos movimentos históricos da configuração da própria Universidade, em face das necessidades do desenvolvimento social.

Como visto no referencial teórico, sabemos que muitas vezes essa relação não se efetiva com a mesma intensidade entre os componentes da tríade, sobrepondo-se muitas vezes um dos elementos ao outro. Ainda que o professor não realize permanentemente atividades em todos esses campos, a tríade permanece como referência do trabalho docente, uma vez que, como produto histórico da configuração do ensino superior no país, essa relação plasmou-se na legislação. Os termos normativos dessa legislação regulam a função da universidade em nível nacional, e nas próprias universidades essa

regulação é expressa através das pró-reitorias voltadas para cada uma dessas áreas.

Sabemos que dessa relação resultam inúmeros processos relativos ao trabalho dos professores na universidade. Nesse sentido, nos ativemos à realidade de trabalho dos professores do Departamento de Educação da UEL, embora não descartássemos as relações de totalidade presentes na discussão sobre o trabalho do professor do ensino superior, tanto no interior da UEL quanto nas demais universidades. Sendo assim, partimos para compreender a leitura que os professores fazem do cotidiano do seu trabalho.

Como norte do entendimento do trabalho docente, os entrevistados se remeteram ao tripé ensino, pesquisa e extensão e sua indissociabilidade, considerados elementos significativos da sua identidade profissional. A totalidade dos 14 entrevistados citou esse tripé como a base do seu trabalho. Essa relação pode ser verificada de forma mais clara nas falas abaixo:

Além da docência, temos que ter projeto de pesquisa e de extensão. Eu tenho um projeto de pesquisa de 12 h e participo de um projeto de extensão de 4 horas. O restante dessa carga horária é dividida em aula, na graduação e na especialização. Eu penso que o produto do trabalho do professor tem que envolver o ensino, a pesquisa e a extensão. (ENTREVISTA 1)

Meu trabalho como o de todos é distribuído em 3 campos: ensino, pesquisa e extensão. Não tenho trabalhado com extensão ultimamente. No ensino eu coloco também a questão das orientações, sejam elas de TCC, especialização ou mestrado (ENTREVISTA 2)

A base do trabalho universitário deveria ser a extensão, o ensino e a pesquisa. Eu sempre tentei aliar essas três categorias, porém a grande dificuldade é despendar um tempo para a pesquisa. Porque a pesquisa para mim, dentro da minha visão pedagógica, é a questão da práxis. Não há como desvincular a experiência da sala de aula, a experiência da escola com a pesquisa. (ENTREVISTA 5)

Eu como temporária e agora como efetiva, sempre trabalhei mais do que 40 horas para dar conta de todo o ensino e poder fazer pesquisa e extensão também, que é uma exigência e que a gente sabe que faz parte da atividade docente. A gente faz um esforço sobrenatural para dar conta o tripé: ensino, pesquisa e extensão. (ENTREVISTA 6)

Entendo que o trabalho docente do ensino superior é a questão do ensino, pesquisa e extensão, quando essa identidade se [expande] nos anos 50 no Brasil. Eu procuro trabalhar nessas três frentes: no ensino, a questão da graduação e da especialização. (ENTREVISTA 7);

O projeto da universidade é a tríade (ensino, pesquisa e extensão) e deve haver uma política institucional que faça uma “vigilância diária”. Mas para isso devemos dar condições de trabalho. A vida universitária se dá pela tríade, visão ideal (ensino, pesquisa e extensão), mas a realidade, as condições de trabalho, muitas vezes impedem essa realização. É necessária uma cultura da pesquisa que busque a questão da disseminação dos resultados. Existe uma busca para isso, mas não foram mudadas as condições materiais de existência para que isso se efetive. (ENTREVISTA 11)

Pela fala dos professores podemos considerar sua consciência acerca do pressuposto da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como representação do núcleo indititário. Essa afirmação confirma a premissa de que o trabalho e a identidade do professor fundamentam-se nessa tríade. Aqui se explicita o que Codo (2000) denomina “dever ser” do trabalho e o que Sguissardi (2009) também entende por “formalismo abstrato”. Nesse sentido as falas manifestam um âmbito ideal sobre o trabalho e identidade dos professores visto que colocam como compromisso a realização dessa tríade.

Quando perguntados como realizam o seu trabalho baseado nessa tríade no interior da Universidade, os professores apontam elementos reais presentes nesse processo. Na realidade, os professores citam elementos que se contrapõem à realização do ideal, trazendo evidências de que a tríade é, em última instância, “formalismo abstrato” (Sguissardi, 2009). Os elementos indicados se compõem de: sobrecarga de trabalho e formas de contratação; dificuldade de realização do trabalho com os alunos; relação entre espaço público contraposto a espaço privado, infra-estrutura e trabalho individualizado.

4.3.1.1 –Sobrecarga de trabalho e formas de contratação

Como salientado por Sguissardi (2009), as universidades, em virtude do processo de mercantilização do ensino, passam a ser vistas como

instituições prestadoras de serviços. Assim caracterizadas, elas desenvolvem um forte núcleo burocrático, que exige também no ambiente de trabalho do professor a inclusão de práticas burocráticas para dar conta das inúmeras ações a serem realizadas. Além do trabalho relacionado ao processo de ensino, pesquisa e extensão, requerem-se atividades tais como reuniões, pareceres para revistas, participação em órgãos colegiados, preenchimento de formulários e relatórios sobre produção e fomentos, o que sobrecarrega ainda mais o trabalho. Essas questões são expressas nas falas abaixo

Eu tenho que considerar duas coisas: minha função docente e as funções de natureza administrativa. Somos 22 docentes, e nós por sermos a área de gestão, sempre que existe a questão administrativa existe a busca em nosso departamento. Nós acabamos ocupando todos os espaços que existe na Universidade, até como espaço de poder mesmo, de representação. Nós temos alguém lá representando um papel. Eu ocupo a vice-coordenação de estágio. A coordenadora é também da minha área. São 8 horas da minha planilha com funções administrativas. O restante é dividido em projetos de extensão e atividades de ensino, sendo essa uma carga horária bem significativa (TCC, estágio, aulas) e tenho 8 horas de extensão. Está acontecendo um fenômeno na Universidade que é a hora permanência . Se eu faço valer a minha hora de permanência, vão acontecer várias reuniões, várias situações que eu não estarei presente, sendo que as decisões serão tomadas a revelia. Olha você tem sua hora de permanência, mas tem uma reunião marcada nesse horário. Eu não vou porque é meu horário de permanência. No entanto, se eu não for as pessoas decidem sobre a minha vida, me atribuem atividade e isso me obriga a ir a reuniões. É um monte de reunião! Minha hora de permanência acaba sendo virtual. Há uma sobrecarga de trabalho, e o que me incomoda e que isso se naturalizou. Ter-se mais de 40 horas, sendo que meu contrato é de 40 horas. Na minha planilha tem 58 horas em uma planilha de 40. Ai você vai reclamar e falam: mas você não é a única! Está todo mundo desse jeito. (ENTREVISTA 8)

Na verdade o trabalho é muito. Se a gente for pensar na questão da qualidade do trabalho, o que a gente percebe é que a Universidade, ainda oferece algumas horas de pesquisa e extensão. Se formos comparar com algumas universidades privadas podemos até dizer que o professor da universidade pública tem um privilégio de ter 12 horas de pesquisa, mas a gente sabe muito bem, se for pensar claramente, isso é muito pouco, porque você ainda fica sobrecarregado. Então para você ficar em uma Universidade e tentar trabalhar com pesquisa e extensão, é algo fora do normal, porque você acaba sobrecarregando toda a atividade. (ENTREVISTA 1)

O meu cotidiano na UEL se dá na coordenação de área de Políticas e Gestão da Educação e na vice coordenação do estágio. Eu estou super sobrecarregada. Só pra você ver como a gente tem assumido funções para

dar conta de conquistar alguma coisa para a área. Trabalho 8 horas em sala de aula, coordeno um projeto de pesquisa de 12 horas e extensão, que finalizou o ano passado. Estou envolvida com ensino, pesquisa e extensão e cargos administrativos, além de participação em outros colegiados. Como nossa área oferta disciplinas para outras licenciaturas na Universidade, e eu atuo nas licenciaturas, a gente tem participação em outros colegiados: eu participo do colegiado de artes, de filosofia e de geografia. Sou suplente no conselho Universitário. Tenho participado bastante. (ENTREVISTA 6)

Nós não temos [condições de trabalho], porque nós temos inclusive uma série de atividades que não contam como carga horária. Sou parecerista de revista, sou parecerista de projeto de pesquisa de fundações. Eu participo de bancas, então tenho que ler teses, dissertações. Nada disso conta, não faz parte da minha carga horária, e eu tenho que dar conta. Eu tenho que escrever. Todo mundo tem tarefa. (ENTREVISTA 9)

A universidade está nesse tripé: ensino, pesquisa e extensão. Difícil de ser realizado! Mas não me dá tempo, eu não tenho condição, embora eu tenha quarenta horas. São 16 horas aula, mas 16 de permanência são 32. Mais os TCCs e mais o PDE, que não estão incluídos na planilha, e mais as reuniões que nós temos. Aliás eu participo de um projeto de pesquisa, mas de uma forma muito precária. No meu caso, a pesquisa e a extensão não se efetivam. Afeta da seguinte forma: como sou uma professora temporária, eu não posso deixar de atender a sala de aula, para fazer a pesquisa como deveria ser feito. (ENTREVISTA 3)

Ao analisar as falas dos entrevistados, podemos perceber a contradição entre um ideal de trabalho baseado na tríade; as condições reais de trabalho dos professores impõem obstáculos a sua execução, visto que os professores têm-se sobrecarregado com muitas funções de diferentes naturezas, situação que intensifica e sobrecarrega a atividade docente. Pelo relato dos professores é possível constatar que o acúmulo de encargos afeta diretamente o exercício de sua profissão, passando esse a ser ditado e realizado dentro de condições extenuantes, o que muitas vezes dificulta a realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma articulada e com qualidade.

Outro elemento importante para analisar a sobrecarga de trabalho está na precarização das formas de contratação instituídas pelos governos, orientados pela política neoliberal. Durante muito tempo foi dificultada a realização de concursos públicos para o suprimento das vagas nas

universidades estaduais. Associado à ausência de concurso público para professores e funcionários, faltaram políticas de formação docente e planos de carreira, recorrendo-se a terceirizações e privatizações, o que aumentou o número de trabalhadores em regime de contrato temporário deteriorando as relações de trabalho.

Esse processo, no caso do estado do Paraná, ocorreu-se mais fortemente na gestão do governo Lerner²⁹, razão de um grande movimento grevista das universidades Estaduais (UEL, UEM, UEPG, UNIOESTE,) em 2000, em virtude da defasagem salarial e do corte de verbas as IEES, de acordo com as premissas neoliberais.

A fala de uma professora representa bem esse momento e as consequências desse período para os dias atuais:

Sempre tivemos um déficit de carga horária. Por exemplo, no período Lerner professores aposentavam , morriam, exonerava e não era substituídos Então o departamento de Educação tinha um déficit de carga horária muito grande. Eu como temporária e agora como efetiva, sempre trabalhei mais do que 40 horas para dar conta de todo o ensino e poder fazer pesquisa e extensão também, que é uma exigência e que a gente sabe que faz parte da atividade docente. (ENTREVISTA 6)

Embora de formas diversas, tal situação ainda prevalece sustentada pela política de contratação exposta pela entrevistada 6. As formas de contratação também afetam a realização do trabalho do professor, principalmente no que tange à realização da tríade.

A sobrecarga de trabalho está presente no cotidiano de todos os professores do Departamento. No entanto, as falas dos professores celetistas denotam um maior impacto dessa sobrecarga, visto serem-lhes delegadas atividades ditas “não nobres”, o que dificulta a relação entre ensino, pesquisa e extensão como eixos balizadores do trabalho docente. Nas entrevistas os

²⁹ Uma discussão interessante sobre o processo de precarização das IES do estado do Paraná, no período Jaime Lerner, pode ser vista na dissertação de Mestrado em Educação “As universidades estaduais paranaenses e o governo Lerner (1995-1998 e 1999-2002): políticas públicas, privatismo e resistências” da aluna Elieti dos Santos Camotti do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

professores temporários evidenciaram assim a realidade:

O meu cotidiano na universidade é muito carregado de trabalho, mais trabalho vinculado ao ensino. Eu tenho uma carga de 16 horas em sala, a pesquisa se dá no momento em que preparo as minhas aulas, e tem uma série de trabalho: reuniões, trabalho burocrático, orientações de TCC, orientações de PDE. É um trabalho intenso, voltado especificamente para o ensino. Então eu me vejo professora que tem muito trabalho nesse aspecto. Fica mais vinculado a prática e pouco vinculado a pesquisa. E eu não gosto de desvincular essa questão, porque eu acho que tem que acontecer junto. Mas o meu trabalho, no meu cotidiano acontece nesse nível: “dar aula”. Trabalho em sala de aula, orientação de aluno. Eu sou temporária, então eu assumi esse número de aulas. (ENTREVISTA 3)

Se você fizer um levantamento na carga horária dos professores do departamento você vai encontrar, grande parte deles com planilha com 44 horas, 48 horas. Raros serão aqueles que têm 40 horas. É um cotidiano assim: o encontro com seus orientandos é de certa forma dinâmico, flexível. Você vem orienta depois você pode voltar para casa, para o seu escritório, para seus livros. Mas hoje você não consegue se desvincular do seu trabalho quase que por 12 horas dia. Hoje existe uma preocupação com o tempo, que está gerando ritmos de trabalho de 8 a 12 horas, no mínimo e de segunda a segunda. (ENTREVISTA 4)

[A diferença de tratamento é] Absoluta! Desde o seu acolhimento, nas reuniões de departamento, nas reuniões de área. Porque o professor temporário não tem voz e voto. Ele não pode se inscrever em algumas oportunidades de trabalho que a Universidade ofereça. Você sempre é o menos, e isso é muito desagradável, porque de repente a sua pesquisa pode ser até mais importante que a dos professores efetivos, mas você fica em segundo plano. (ENTREVISTA 5)

Trabalho na UEL desde 2000 como temporária. Me efetivei em 2006. Nesses 10 anos que estou nessa universidade, a prioridade foi o ensino, embora haja a cobrança de você estar fazendo pesquisa, de ter publicação. A exigência é que você faça pesquisa, mas quando vai negociar com a chefia de departamento a sua planilha, a prioridade é cobrir as turmas de graduação e pós-graduação no âmbito de especialização. Isso é a primeira coisa. (ENTREVISTA 6)

Como fui colaborador por 3 anos, uma outra demanda que não foi imposta, mas colocada de forma clara é que você tem a obrigatoriedade de preencher a sua carga horária prioritariamente com aulas na graduação. Pra mim já foi colocado isso de forma bastante clara. Uma carga horária bem grande. (ENTREVISTA 7)

Muito embora as pessoas digam que não exista essa diferença, o celetista é visto, não no contexto geral, mas por parte de alguns profissionais, de forma discriminada: ela é celetista, ela pode, ela não pode! Nem todos têm esse discurso, mas a gente percebe isso: a cadeira, a escrivadinha da fulana. E

você como celetista fica meio incomodado em sentar no lugar do outro, mesmo estando em um espaço público. (ENTREVISTA 10)

Ilustramos a precariedade das formas de contrato, com a discussão de Sguissardi (2009) que discorre sobre essa questão, apontando excessivo número de professores parciais nas universidades. Na UEL, segundo o Relatório de Avaliação de 2010, de um total de 1647 professores, 244 são professores temporários, aproximadamente 15% do quadro. No Departamento de Educação da UEL é muito grande o processo de precarização das relações de contratação; dos 71 professores, 13 são celetistas com contrato temporário de trabalho, o que representa aproximadamente 20% do contingente de professores.

Corroborando com Sguissardi (2009), também o pensamento de Mancebo (2004) mostra como as diferentes formas de contratação impactam a divisão das ações de trabalho na Universidade. Com base no pensamento da autora e na fala dos entrevistados podemos estabelecer dois “núcleos” de professores: o núcleo dos professores produtivos, por realizarem suas atividades com maior peso na área da pesquisa e o núcleo dos professores improdutivos (professores efetivos e celetistas) com maior empenho na área do ensino.

Esse dado, expressado nas falas dos entrevistados, indica a dificuldade da realização do tripé universitário, visto que muitos desses profissionais temporários são onerados com um acúmulo de aulas vistas como atividade “não nobre”, havendo muitas vezes uma deterioração do ensino na universidade, cujo resultado no dizer de APPLE é

A intensificação que leva as pessoas a tomar atalhos de modo que apenas é feito o que é essencial em relação à tarefa a ser imediatamente executada. (...) No processo, a qualidade é sacrificada pela quantidade. O trabalho bem feito acaba sendo substituído por trabalho que simplesmente se cumpre. (APPLE, 1997, p. 184)

Vimos que as condições de contratação sobrecarregam determinados

professores com a atividade de ensino. Entendemos que isso é negativo, pois uma das características centrais do trabalho docente é poder inovar permanentemente o modo de trabalhar e, com isso, enriquecer o processo de aprendizagem dos alunos.

Essa premissa é duramente posta à prova pelas condições de trabalho. Assim, a flexibilidade e criatividade vão ficando paulatinamente de lado, dando lugar muitas vezes a simples reprodução dos conteúdos através das mesmas práticas. Isso, naturalmente, tem impactos sobre a auto estima e sobre as possibilidades de realização do docente como profissional, repercutindo também na motivação dos professores e alunos e, na qualidade do produto do seu trabalho. Esse cenário vem confirmar o que Codo (2000) refere sobre o produto do trabalho do professor: na dimensão do ensino - educação do aluno; na dimensão da pesquisa - produção de conhecimentos e desenvolvimento de tecnologias - na dimensão da extensão universitária – respostas às demandas da sociedade, segundo os campos de saber traduzidos na interdisciplinaridade.

4.3.1.2 – Lócus institucional , extensão da jornada de trabalho e invasão do espaço privado dos professores

A sobrecarga de trabalho, discutida no item anterior, também pode ser vista quando analisamos a estrutura organizacional e funcional da Universidade. Essa relação pode está vinculada a falta de condições físicas e operacionais de trabalho do professor, no que tange a sua atividade final, ou seja, a realização do ensino, da pesquisa e da extensão. Isso diz respeito aos meios disponíveis para a execução desse trabalho, pois a existência de uma infra estrutura positiva possibilitaria um trabalho de melhor qualidade como também no ensino de melhor qualidade.

Uma boa estrutura engloba organização, estratégias e materiais básicos como: órgãos da estrutura institucional de diversas naturezas e funções, hierarquias, diversos níveis de pessoal (professores, chefe de departamento, pessoas de serviços, alunos), ambiente físico adequado para as

atividades acadêmicas (salas de aula, laboratório de informática, biblioteca) materiais como computadores para alunos e professores, entre outros que dão suporte essencial à prática docente. Nesse suporte estão contidas, também, ações estratégicas de funcionamento da Universidade, de natureza interna e externa: abrangência regional e local, relações de poder, currículos, prazos, normas, rotinas, propostas, processos e resultado...

Com o advento da privatização das ações nas instituições públicas, com base na reestruturação neoliberal e com a crescente precarização dessas instituições, por falta de verbas governamentais, como já mencionado no texto, podemos dizer que a realização do trabalho do professor vem sendo atingido significativamente, visto que todos os itens dizem respeito às condições de trabalho propriamente ditas, as quais influenciam diretamente no processo de trabalho do professor.

A respeito disso, CODO (2000, p. 79) afirma

os professores aprenderão, em maior ou menor medida, que existe um déficit da infra-estrutura da universidade, que os recursos necessários estão ausentes. Essa ausência lhes demandará maior esforço no trabalho, maior quantidade de tarefas a serem realizadas, comprometendo-se assim a qualidade de ensino. A carência de recursos, na medida que limita as alternativas de preparação das aulas, poderá exercer influência negativa nos resultados de aprendizagem dos seus alunos.

Assinalamos como representativa a fala da entrevistada 2 no que diz respeito a esse processo:

Você pode olhar que nossa sala é uma das melhores. Os itens foram adquiridos com recursos próprios do Mestrado. Mas devido às atividades múltiplas de cada um dos professores, as condições de produção, sejam elas de um texto para publicação, sejam elas de orientação ficam comprometidas, porque veja, eu queria ir para a outra sala, pois não queria atrapalhar a orientação do professor. Eu pessoalmente utilizo o espaço físico para ter acesso aos artigos do portal da Capes, a pesar que esse ano a UEL disponibilizou isso em casa. Mas essas condições, às vezes são constrangedoras. Eu tenho conta mensal na MC cópias. Por exemplo: a coleta da minha última pesquisa, a UEL vai fazer para mim. Hoje ela perguntou: como você irá fazer? Eu respondi: muito simples, vou a MC cópias. Aqui na UEL é possibilitado o Xerox, mas quando é uma quantidade

muito grande (1000 questionários) existe uma necessidade de justificar. Todas as instâncias: chefia de departamento, colegiado de curso, pró-reitoria de pesquisa, Fundação Araucária, CNPQ já sabem da aprovação do projeto e mesmo assim é muita burocracia (ENTREVISTA 2)

Em outras instituições os professores têm até condições físicas para um melhor acolhimento de seus orientandos. Eu tenho utilizado o espaço da minha casa para as orientações. Não tinha data show, sala disponível, então eu falei: vamos para minha casa! Quero dizer que a minha biblioteca, no que diz respeito a minha temática, é bem melhor do que da UEL, em virtude da disponibilidade de compra. Eu cansei de enviar sugestões de compra. Eu não crio uma dicotomia entre o que eu faço em casa e o trabalhar aqui na UEL. (ENTREVISTA 2)

A partir dessa fala podemos refletir sobre a relação entre público e privado no trabalho do professor no curso analisado. Isso quer dizer que o trabalho docente deveria ser plenamente realizado no espaço institucional, porém o que existe é a invasão do espaço privado para a realização deste trabalho. Essa situação exige que o professor transfira suas atividades do seu lócus institucional para o âmbito privado. Isso se dá, por um lado, pela falta de infra estrutura da Universidade e, por outro, pela sobrecarga de atividades. Além desse problema, a fala da entrevistada aponta as constantes exigências burocráticas para o formal reconhecimento do trabalho. Isso implica um constante dispêndio de energia extra para reafirmar a efetivação das ações já implementadas, tanto no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

É consensual entre os professores entrevistados a percepção dessa crescente invasão do espaço privado pelo trabalho, particularmente no que diz respeito às questões materiais de infra estrutura.

Esse cenário penaliza ainda mais o professor, quando a jornada de trabalho se estende para o tempo livre, de lazer, que o professor deveria ter para recarregar suas energias. Os professores expressam claramente essa situação quando dizem:

Temos muito trabalho que não se torna tão visível para o oficial, para os fazeres oficiais, porque muitos desses trabalhos, que o professores realizam em sala de aula são produzidos em suas horas que deveria ser de lazer.

Isso não é contabilizado. Existe um teto para contabilização de horas que não dá conta de todas as nossas atividades que precisamos fazer. (ENTREVISTA 2)

Você tem que cumprir as suas tarefas. Por exemplo: eu estou tentando agora não trabalhar a noite, em casa. Eu não estou conseguindo! É um horário mais calmo para ler email, responder, analisar projetos, ler tese de banca... É um trabalho que invade o espaço privado do professor. Ela invade esses momentos em que você está viajando, de férias, à noite em casa. Eu fiz uma cirurgia recentemente, e fiquei com o laptop analisando planejamentos, projetos, me recuperando de uma cirurgia, visto que nosso ritmo de trabalho é intenso. É essa a nossa realidade. Entra na questão da privacidade mesmo. Você perde o seu espaço de lazer, do seu convívio familiar. Porque no sistema da universidade, no cotidiano da universidade você não tem esse espaço para a pesquisa. Radicalizei! Não é que não tenha, mas o espaço é pequeno. Porque são tantas as questões que você deve atender, que você tem pouco tempo para você se fixar. Você não tem que se concentrar no estudo somente quando está fazendo mestrado e doutorado. Na vida acadêmica isso é o cotidiano. E é esse espaço que eu sinto mais falta. E daí eu acabo levando para o meu cotidiano familiar, prejudicando essas relações porque no horário que eu deveria estar conversando com minha família, eu estou trabalhando. (ENTREVISTA 4)

Esse processo tem sido responsável pela não separação entre o trabalho e o descanso, entre o público e o privado, o que nos leva à leitura de Sguissardi (2009, p 43) que relata

o professor já a incorporou de tal forma que, para ele, tornou-se natural não ter tempo para o lazer, para a família, para o legítimo, necessário e humano descanso no final de semana.[...] Muitos trabalhos ou “obrigações” de ofício, tomados messianicamente como missão, tem-nos levado à exaustão, isolando-os inclusive de sua própria família.

4.3.1.3 – Dificuldade da realização do trabalho com os alunos

Outro elemento colocado por grande parte dos professores entrevistados diz respeito ao trabalho realizado diretamente com o aluno, independente desse aluno estar inserido em atividades de ensino, de pesquisa ou de extensão. Esse processo é tido pelos professores como essencial para a consolidação da sua identidade de trabalho, visto que seu produto, segundo a discussão realizada por Codo (2000) e Gentili (1998) no chamado núcleo identitário, é representado pelo “aluno educado”.

Esse trabalho com o aluno hoje se dá como resultado da mediação entre a política educacional neoliberal e a política de produtividade, discutidas no capítulo 2 deste texto, que ampliou o acesso dos indivíduos a uma maior escolarização no nível superior. O desenvolvimento da sociedade, da ciência e da tecnologia, exige cada vez mais, que um número significativo de indivíduos desenvolva capacidade de comunicação, raciocínio lógico-formal, criatividade, articulação de conhecimentos múltiplos, voltados para enfrentar novos e desafiantes problemas impostos pela nova configuração da produção. Esse processo tem trazido para a Universidade um novo perfil de do corpo discente.

Esse processo é visto mais no sistema privado de ensino, mas com efeitos também no ensino público, através da expansão de vagas, pelas políticas de cotas para estudantes das escolas públicas, negros e índios. Temos aumento da oferta sem necessariamente se atenderem as condições básicas para isso; citam-se, por exemplo, os elementos já discutidos como falta de infra estrutura e formas de contratação de professores. Isso já vem impactando as precárias formas de realização desse trabalho. Nossos entrevistados se referem de forma significativa a essas questões:

Os alunos têm apresentado falta de pré-requisitos por não terem tido oportunidades. Quando chegam ao mestrado apresentam dificuldades de elaborar e propor adequadamente seu problema de pesquisa. Então você também tem que ensinar a leitura de textos acadêmicos, pois existe uma leitura linear com a qual estão acostumados a realizar e que infelizmente não os têm preparado dialogar com os textos, com outros autores. O programa é avaliado pela produção dos alunos durante os 3 anos. Em face das dificuldades que a gente e eles enfrentam a chegar na Universidade, a condição de produção de um texto completo, irá configurar-se no final do processo, no final do mestrado e a produção de um artigo após, bem após esse tempo. (ENTREVISTA 2)

Nada impede que no cotidiano da sala de aula você vai percebendo, ou vai se frustrando, ou vai se encantando na relação com seus alunos. Mas hoje está difícil a gente se encantar. Porque hoje os alunos estão mais desinteressados. A reflexão de pegar um texto, ler, pensar e discutir sobre ele, de já trazer o texto lido... a gente tem tido muita dificuldade. Muitas vezes quando você quer uma aula com mais conteúdo, vamos dizer assim, muitas vezes abre espaço na sua aula para leitura, para que se garanta essa leitura. Eu vejo uma contaminação na universidade do que nossa sociedade coloca

como um valor: o imediatismo, a superficialidade. Infelizmente eu digo que o prazer com o produto no decorrer do curso , não digo que você não tenha esse prazer...acho que você vai sentir, quando você pende para escrever um pequeno texto, um pequeno artigo ou fazer uma avaliação. (ENTREVISTA 4)

Hoje existe um vazio político nos alunos, um vazio existencial, sendo que eles não tiveram uma formação cultural para isso. Falta “limite técnico” para a acumulação do saber. As famílias não possibilitaram esse processo metodológico de fazer com que os alunos criassem ferramentas para isso e hoje os alunos sofrem com a não aprendizagem pois não tem estratégias para isso. Existe uma geração de alunos sem perspectiva política, cultural.... Hoje essa formação se dá pelo individualismo e consumo... (ENTREVISTA 11)

Tendo como base os elementos presentes na realização do trabalho do professor aqui expostos, podemos perceber um processo de precarização do trabalho e da forma como esse vem se realizando no Departamento de Educação na UEL. Embora esteja latente na fala dos professores o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como o eixo balizador do seu trabalho, as manifestações deixam clara uma expressão objetiva da distância crescente entre o ideal e o real.

Podemos afirmar que existe por parte desses professores, o desejo de realizar o trabalho voltado para a tríade acadêmica, mas questões como sobrecarga de atividades, questões burocráticas, diferentes formas de contratação, extensão do trabalho para o âmbito privado e as dificuldades de realização do trabalho diretamente com os alunos dificultam a realização desse trabalho.

Sendo assim, concordamos com Codo (2000, p.75) que o trabalho dos professores relacionados a este caso de estudo, se enquadram numa possível dualidade: o trabalho como “deve ser” e a “realidade do trabalho”

É necessário esclarecer que o “dever ser” e a “realidade do trabalho” compõem indissociável relação. Não se pode materializar uma ação sem os seus pressupostos éticos e político-normativos correndo os riscos de uma atuação destituída de sentidos. Assim, a unidade entre o “deve ser” e a

“realidade de trabalho” constitui a base do trabalho do professor universitário.

Nessa linha, o trabalho como “deve ser” é aquele teorizado, pensado, planejado e calcado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que caracteriza o trabalho e a identidade do professor universitário. Diz respeito ao reconhecimento e objetivação da função da Universidade, ou seja, atividades relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Cada um desses elementos estabelece exigências particulares para a realização do trabalho do professor. Quanto ao ensino, este refere-se aos procedimentos didáticos, aos métodos, à utilização dos recursos e à relação direta entre professor e aluno; quanto à pesquisa, à extensão, à organização do tempo para maturação dos conhecimentos a serem produzidos, à pertinência dos objetos a serem pesquisados não exclusivamente definidos pela lógica do mercado, mas situados nos elementos integrantes da vida profissional, acadêmica e social. Isso inclui o fortalecimento de valores humanistas que potencializem o descortinar de novas expressões sociais e a formulação de projetos de atuação que visem qualificar e, ao mesmo tempo, responder às demandas sociais de realidades particulares. Esse trabalho manifesta-se principalmente na posição ética que o professor assume na sua ação profissional.

Mas na universidade, o professor se depara com a “realidade de trabalho” que recebe os impactos das mudanças da sociedade e é afastada por diferentes aspectos da configuração do espaço universitário, formatado pela mercantilização do ensino e pelos princípios da produtividade acadêmica.

Segundo Codo (2000, p.78), essa “realidade de trabalho” pode inibir que ele seja realizado da maneira pensada pelos professores, ou seja, o trabalho como “deve ser”. Aos professores são impostas inúmeras funções institucionais e burocráticas que sobrecarregam o seu trabalho. Outro fator que está presente na “realidade de trabalho” é a precária forma de contratação dos professores, responsável por lacunas na sua realização. Os professores se deparam com deficiências nas condições físicas para a realização de suas atividades, o que subtraem parte do seu tempo livre. Eles não conseguem

executar o seu trabalho e dificilmente se realizam em suas atividades acadêmicas. Nesse processo, a relação entre sujeito e objeto, ou seja, entre professor e seu trabalho se dá de modo limitado, resultando em um processo de estranhamento em face da sua profissão.

A precarização do trabalho dos professores do Departamento de Educação da UEL é intensificada pela produtivismo acadêmico, imposta pelas normativas das políticas avaliativas do SINAES e da Capes, como requisitos para mensurar seu trabalho.

4.4 – PRODUTIVISMO ACADÊMICO COMO DIRECIONAMENTO DAS AÇÕES E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE.

Após expor o trabalho precarizado, buscamos nesta seção compreender como o trabalho dos professores do Departamento de Educação da UEL, vem sofrendo os impactos da produtivismo acadêmico, exigidas pelas políticas de avaliação do ensino superior, principalmente pelas normativas do SINAES e da Capes.

Perguntamos, então, aos professores como o produtivismo acadêmico, definido pelas normativas do SINAES e da CAPES, direcionou as ações cotidianas do professor e quais foram os impactos na realização do seu trabalho. A partir dessa questão, e com base nos quadros referenciais anteriores, levantamos as seguintes categorias de análise: positividade no processo avaliativo; individualidade e competitividade; condutas mercantis, intensificação do trabalho e predileção entre os pares.

4.4.1- Positividade no Processo Avaliativo

Com a expansão do ensino superior torna-se necessário que as instituições acompanhem melhor o processo de formação dos alunos, bem como avaliem continuamente o trabalho docente, convidando-os a refletir sobre sua prática pedagógica, visto que uma das categorias do trabalho docente,

segundo Codo (2000), é a flexibilidade das ações do professor.

O trabalho do professor universitário é composto por processos variados e, em sua grande maioria, envolve ciclos longos e flexíveis, o que possibilita aos trabalhadores a expressão de sua criatividade, estimulando também o seu crescimento pessoal e profissional. A possibilidade do exercício profissional e o controle dos processos que compõem esta atividade permitem que o seu executor sinta-se dono do processo, responsável pelos resultados e importantes para aqueles que atende no seu exercício profissional.

Medir essas condições e a forma de realização do trabalho dos professores requer um sério e permanente processo avaliativo das universidades. Foi recorrente na fala dos professores entrevistados a necessidade de um processo avaliativo para garantir a qualidade do ensino ofertado pelas IES.

Eu vejo assim: a avaliação externa é fundamental. Vejo o trabalho da CAPES e do SINAES como algo imprescindível quando começou a cobrar do programa a questão da produtividade, a seriedade em relação à pesquisa e ao ensino. Eu acho isso fundamental. Isso é a questão ideal. Eu vejo hoje essa cobrança da produtividade como algo positivo. A cobrança da produtividade precisa existir, porque se não a comunidade universitária se acomoda, e aí não vamos produzir, pensar, disseminar tudo aquilo que é discutido aqui. A Universidade por um tempo foi concebida como um elefante branco. Discutia-se muito dentro do cotidiano, mas não existia disseminação, nem do ensino, nem da pesquisa e nem da extensão. Então eu vejo essa cobrança como algo saudável. (ENTREVISTA 1)

Os professores escreviam? Não. Ou vai produzir ou o seu programa não vai ser qualificado. Nós tínhamos professores doutores dando aula na graduação? Pouquíssimos, principalmente nos cursos das áreas nobres: medicina, engenharias... O pessoal era só pesquisador. Mas a partir das avaliações dos cursos, onde o que importa é o número de mestres e doutores, até as universidades particulares que só contratavam recém graduados, passaram a ter em seus corpos docentes, também professores mestres e doutores. Passaram a investir em pesquisa. Professores que eram “dadores” de aula passaram a ter horários permanecia nas instituições privadas. Não em todas. Esse é o processo que está sendo construído. Passou a ter carga horária de pesquisa, que antes não existia. Tem problema? Tem! Mas vamos ver os ganhos que nós tivemos com as políticas. O que elas acrescentaram? A gente fica muito na perspectiva de negar o possível. Desqualificamos tudo, como se nada acrescentasse.(ENTREVISTA 9)

Podemos ver o caráter contraditório da avaliação calcada na produtividade. De um lado impõem-se questões tais como: titulação, experiência, dedicação e permanência, produção de material científico, participação em pesquisas e projetos financiados; bolsas de produtividade em pesquisas; publicações em periódicos classificados como nacional e internacional/Qualis A; participação em eventos; resumos de trabalhos completos em anais; docência; orientações; participação em comissões nacionais de avaliação, produtividade que define o “professor produtivo”. De outro lado existe a possibilidade de uma reflexão positiva sobre o papel do professor e da própria universidade, pela busca da qualidade dos processos e dos produtos institucionais, da possibilidade de ampliação de financiamentos, de disseminação de conhecimentos e tecnologias, aproximando a universidade das demandas da sociedade, enriquecendo-se mutuamente.

Apesar dos professores considerarem positivos os processos avaliativos quanto à sistematização e normas para avaliar o ensino superior, eles apresentaram elementos que impactam de forma negativa a realização do trabalho na UEL.

4.2.2– Competitividade e Individualidade

Entrevistando os professores sobre a forma como a produtividade impacta a realização do seu trabalho, constatamos a existência de uma padronização do sistema avaliativo do ensino superior sem levar em consideração as especificidades de cada IES e do corpo docente, resultando também em um processo de ranqueamento entre as IES e entre as áreas de conhecimento, ocasionando um processo de competitividade entre os professores. A consequência disso é processo de trabalho individualizado, muitas vezes sem condições para a realização dos indicativos propostos pelas normativas da política avaliativa.

Esse problema se coloca claramente na fala de uma das entrevistadas:

Eu acho que isso deve ser repensado, porque não adianta imaginar as condições de outras universidades, por exemplo, Unicamp e USP. Eu conheço professores de lá, trabalham muito. Não vivem do trabalho, vivem para o trabalho. E de repente a Universidade Estadual de Londrina, ou qualquer curso por ela oferecido tenha estipulados os mesmos critérios avaliativos, não circunstanciados a sua realidade. Isso para mim é uma avaliação comprometida, seja no seu aspecto diagnóstico ou final. A Capes defende que faz uma avaliação processual contínua. Não é! E não é circunscrito as condições de cada Universidade. (ENTREVISTA 2)

Podemos vincular esse sistema a dois elementos trabalhados por Rummert (2000) “ênfase no individualismo” e “competitividade no mercado”, categorias já discutidas no capítulo 2. Esses elementos estão presentes nas falas dos professores entrevistados:

Eu percebo principalmente no campo da educação que é uma área completamente competitiva e individualista. Então se você pára para analisar a relação da graduação com os programas de pós-graduação, às vezes não tem relação nenhuma. Ai já começa o problema, o distanciamento. O professor de graduação não consegue pensar em um trabalho coletivo, com os professores da pós-graduação. O que acontece: fica um trabalho individual. Então na verdade, nós poderíamos produzir muito de maneira coletiva, só que o problema, como é uma competição, cada um produz individualmente. Produzindo individualmente você descaracteriza o trabalho coletivo. Hoje a universidade levanta uma bandeira de que a educação precisa pensar a escola, o ensino, a aprendizagem de maneira coletiva, mas na própria universidade não há um trabalho coletivo. Talvez o trabalho coletivo, precise de uma maturidade intelectual que ainda nós não temos. (ENTREVISTA 1)

É o ranqueamento, que estimula a competitividade, pois aonde tem competição tem os melhores tem os piores e temos a desigualdade na qualidade. Se a gente quer uma qualidade de educação superior comum para todos, então não dá para ter essa metodologia de avaliação. (ENTREVISTA 6)

Eu preciso produzir. No meu caso, eu sou mestre e um salário de mestre é bastante baixo, então eu tenho dois empregos. Veja bem: a cada dois anos eu passo por uma avaliação. Nessa avaliação, um dos critérios é a questão da produtividade. Na última avaliação que eu fiz, eu me senti constrangida perante meus pares, porque apesar de tudo o que eu faço, apensar de uma planilha de 58 horas, eu não tinha produção, nem participação em eventos. Minhas publicações eram poucas em relação aos meus colegas, que tinham muitas publicações e elevaram de nível. Então essas 58 horas que eu tenho de atividade de nada valem se eu não tiver publicação. (ENTREVISTA 8)

Aqui podemos trabalhar a questão do corporativismo. O professor não é corporativo. A identidade se dá pela conveniência. Muitos se tornam professores para complementação de renda, ou seja, o trabalho é visto como “bico”. O professor é sempre uma área prostituta, todos podem acessar essa área. É uma juntada de corpos, sem projeto de identificação, sem identidade, ou seja, é um trabalho sem projeto coletivo, é muito individualizado. (ENTREVISTA 11)

Às vezes aqui no trabalho, existe situações que desenvolvem constrangimento entre os professores. Esse ano três professores do departamento tiveram seus trabalhos aprovados para apresentar em Portugal. Foi-me falado: você pode ir com tudo pago. Eu falei : Tem mais dois professores. Depois foi negociado com mais um professor e se ela quisesse ir, deveria pagar todas as despesas. São condições que constroem as relações do cotidiano e criam problemas de natureza ética inclusive. Nós conferimos que em outras áreas, ditas de excelência social, a educação por mais que escrevam, ainda não teve outorgado esse título, esse status, os professores viajam duas, três vezes por ano para o exterior. Não existem essas limitações que são postas freqüentemente aos que trabalham nas áreas de humanas e sociais. (ENTREVISTA 2)

A mesma entrevistada, que vivenciou o processo de avaliação das IES desde seu início, no país, sendo inclusive uma das avaliadoras, coloca também outro elemento que contribui para a reflexão da competitividade entre os professores, qual seja:

Quero dizer que a cada hora eu me sinto mais desorientada, desde a qualificação dos periódicos, que mudam a toda hora, sem explicação. Tenho 2 ou 3 publicações em periódicos que antes era B2 e depois virou B3... não me pergunte porque, ninguém me explicou ainda. Eu esqueci-me de pontuar na questão anterior, que eu fiz um estudo sobre a quantidade de revistas de A1 a B2, disponíveis para publicação e o total de professores que trabalham só em programas de stricto sensu, e se cada um deles quisessem produzir dentro do ritmo esperado pela CAPES, constata-se que não é possível. Nós não temos veículos nacionais que viabilizem o índice de produção que eles exigem. Isso eu fiz a uns 2 ou 3 anos atrás, pq fiquei muito irritada. (ENTREVISTA 2)

Essa fala traz indicativos sobre a competitividade entre os professores, considerando-se a pouca disponibilidade de veículos de publicação dos trabalhos na área. Em virtude da obrigatoriedade de publicações imposta pelo sistema avaliativo e da pouca disponibilidade de periódicos, podemos verificar, pela fala da entrevistada, a existência dessa competitividade entre professores

e inclusive entre IES, dada as diferenças de condições de trabalho às quais nos referimos antes.

As manifestações expressas pelos entrevistados reforçam os elementos presentes nas relações econômicas e políticas do Estado Neoliberal, como discutido no capítulo 2, presentes a partir da década de 90 no seio das instituições de ensino superior no país. Esses elementos podem ser confirmados pela fala de Santos (2010) ao demonstrar como o *individualismo, a competitividade e a produtividade* estão inseridas, cada vez mais, nas práticas pedagógicas e na pesquisa, redesenhando o papel da universidade e reforçando os ditames do mercado. Por essa razão processo são introjetadas na universidade e no trabalho docente condutas mercantis como concorrência, diferenciação de valor de produtos e pessoas.

4.4.3 – Condutas Mercantis, Intensificação do Trabalho e Predileção entre os Pares

Da política de avaliação de uma universidade pautada nos pressupostos da produtividade deriva um ranqueamento dos professores dentro das IES, em virtude da exigência de publicação. Essa questão associada à sobrecarga de trabalho possibilitou-nos levantar duas categorias de análise que permeiam a realização do trabalho docente: condutas mercantis e predileção entre os pares.

Sguissardi (2009), ao avaliar o impacto da produtividade nas universidades federais discutiu o processo de mercantilização da prática universitária, baseada na produtivismo acadêmico, determinando um modelo para as universidades públicas, que coloca a classificação e a intensificação do trabalho como elementos importantes para se discutir a identidade do professor universitário na atualidade.

Trata-se do tempo da economia determinando o tempo da universidade, o que transforma a prática universitária cotidiana e vai construindo uma nova concepção de universidade, sem resistência e com muita adesão passiva, em razão da forma como os professores encaram o processo de produção

acadêmico-científica e como se organiza essa atividade (SGUISSARDI, 2009, 166)

Nesse contexto, continuamos com a reflexão de Sguissardi (2009) quando discute que a universidade, dentro do produtivismo acadêmico, vai instituindo, com base no individualismo e na competição, condições de trabalho que tendem a ser naturalizadas.

Os entrevistados, alguns de forma mais categórica que outros, confirmam esse processo

Eu acho que a principal questão é a contradição entre as condições de trabalho que são dadas e a cobrança para a produção. Virou competitividade para a publicação. Virou mercado de publicação. Aqui na Universidade efetivamente, o que teve de impacto foi a pressão para a publicação, e a gente está sempre prestando contas. (ENTREVISTA 6)

Então os professores estão brigando para tentar cavar um espaço, tentar publicar um artigo em uma revista. E ao mesmo tempo você pega os periódicos, os anais dos eventos científicos, e você vê o seguinte: os pesquisadores de renome, eles não estão escrevendo artigos originais, muda o título, muda algumas coisas no corpo do trabalho. Mas porque essas pessoas estão fazendo isso? Essas pessoas não têm condições, competência para escrever um artigo original? Não! Elas têm competência, mas não tem o tempo suficiente. Porque se você não produzir pelo menos três artigos e não forem publicados em periódicos A ou B, o programa perde ponto. É uma realidade completamente maluca! Por um lado, eu aprovo que a avaliação da Capes seja rigorosa, mas por outro lado, deva existir meios para proporcionar que esses pesquisadores possam publicar. Eu acho que essa obsessão louca por produtividade afeta os programas de pós-graduação e de graduação também. (ENTREVISTA 1)

Outro elemento levantado é a valorização da publicação em periódicos em detrimento das outras esferas de disseminação do trabalho docente. Conforme mostrado no capítulo 3, os critérios que mensuram um professor produtivo são determinados pela CAPES e tem como eixo central a publicação em periódicos Qualis A e B.

Nesse sentido, os entrevistados manifestaram a supervalorização de alguns instrumentos em detrimento de outros para a disseminação do conhecimento produzido pelo seu trabalho

Pela própria política da Capes, que seleciona dentre 70 produções, apenas 20 por acharem que somente algumas valem à pena. A partir do momento em que a Capes considera livro, mesmo com editoras de renome e reconhecida pela Universidade, sem grande valor, fazendo com que o livro não seja mais uma publicação significativa, eu acho isso uma barbaridade. Porque o acesso a periódicos qualificados é facilitado no ensino superior. O professor do ensino básico tem acesso ao livro. Como revista científica ele tem maior dificuldade, porque muitas vezes ele nem conhece o nome da revista, não sabe como ter assinatura. O que a Capes está querendo é publicação para os pares no ensino superior, porque o professor do ensino básico procura livro. Se você for para qualquer evento, você irá perceber que os professores da educação básica estão nos estandes das editoras querendo as publicações delas. É a realidade das escolas que eu frequento. Se os professores têm acesso a revista, que revista é essa? A revista Nova Escola. As revistas que gostaríamos que elas lessem são de difícil acesso. (ENTREVISTA 4)

Por exemplo, quando a gente termina um projeto de pesquisa temos que produzir um texto para ser publicado em periódico. Preferencialmente periódico! Isso é uma lógica injusta, porque a gente tem uma atividade muito ampla e heterogenia, que é muito limitado direcionar só para publicação em um único veículo. No ensino superior o caminho é de uma exigência muito específica e inatingível por conta das próprias revistas não darem conta de publicar todos os textos. Quando a gente manda um texto, a gente fica esperando. Mande um texto e nem é revista top. Se você ficar ligado a isso, você fica maluco, porque é uma lógica que não dá para acompanhar. (ENTREVISTA 7)

Fruto desse processo é o “requestrar” e a não disseminação desse conhecimento, o que Sguissardi (2009) chama de “canibalismo” da avaliação que se materializa em uma volatilidade e efemeridade das produções (Mancebo, 2004). Os professores redesenham suas dissertações, suas teses, seus artigos já publicados e encaminham novamente, visto que precisam atender a demanda da produtividade. Duas falas são significativas desse processo:

Eu vejo muitos de meus colegas e eu mesmo fazendo o que? Só reformulando os artigos. Existe uma produção muito grande, mas com pouca consistência. Não dá para escolher: ou nós fazemos um trabalho consistente e de qualidade, reduzindo em número. Para isso nós precisamos reduzir o nosso trabalho em sala de aula, ou então, vamos aumentar um ou outro e perder a qualidade. Não dá para fazer qualidade em quantidade. (ENTREVISTA 3)

Mas na realidade, a própria condição do trabalho desse professor, não possibilita tal produtividade, uma produtividade de qualidade. Esse

profissional além de estar vinculado ao programa de mestrado, ele está vinculado em outras situações da própria universidade. Então o que eu percebo que está acontecendo é assim: para ter produtividade hoje, se escreve qualquer coisa, porque tem que publicar. (ENTREVISTA 1)

Baseada nessas falas, podemos levantar outra categoria de análise, ou seja, a “**predileção dentre pesquisadores**” . Essa predileção vem gerando desigualdade de acesso e de possibilidades de publicação entre os professores universitários.

Eu acho que é muito difícil, não só para a gente que está começando, mas também para aqueles que já estão estabelecidos. Por exemplo: eu faço doutorado na PUC - SP. Uma das professoras que dá disciplina de pesquisa é fundadora da revista da ANPED, que é uma revista extremamente qualificada. Ela tem um trabalho de pesquisa de longa data na Universidade e na Fundação Carlos Chagas. Tem um trabalho bem significativo. Ela relatou em aula, que remeteu um texto para a revista da ANPED, no qual ela é membro do conselho editorial e membro fundador e a resposta que ela teve, extra-oficial: Não adianta nem mandar agora, porque não tem como publicar, pois durante 2 anos nos já temos trabalho na fila. Então as revistas aptas não atendem esses pesquisadores que são renomados, então imagina a gente! (ENTREVISTA 7)

Hoje para você ter pontuação no seu currículo, tem que ter publicação em periódicos Qualis A e B. Você manda um artigo para uma revista desta, demora praticamente de 3 a 4 anos pra ter um retorno para ser publicado. Então ao mesmo tempo em que é cobrada essa questão da produtividade, da disseminação da pesquisa, por outro lado, nós não temos um canal para isso. É uma briga para você conseguir ter um espaço para publicar um artigo. Porque é uma briga? Porque já tem pessoas que tem certo nome, certa trajetória, por exemplo: Se o Antonio Severino, o Saviani resolvem mandar um artigo para um periódico desse, com certeza esse artigo será aceito. E tem mérito para ser aceito! Agora quando é um professor recém saído do mestrado e do doutorado, para essa pessoa é muito mais difícil conseguir aprovação para ser publicado. É uma disputa! Mande um artigo para um periódico, que antes era B1. Quase morri para mandar. Agora foi publicado, descobri que não é mais B é C ... já não vale mais nada. Ai tudo aquilo que eu fiz, caiu por terra. Não presta mais. Você vai concorrer com o Savianni... Quem é Okçana... Quem é essa pessoa? Um corporativismo! Os periódicos também pensam no consumo: vende mais tendo o nome do Saviani do que da Okçana Battini. (ENTREVISTA 1)

Podemos perceber que as determinações do produtivismo acadêmico, pela imposição das condutas mercantis, conforme as falas dos entrevistados, promovem um processo de intensificação do trabalho para que se dê conta das demandas de publicação exigidas pelas normativas das políticas avaliativas do

ensino superior. Essas determinações afetam diretamente o trabalho dos professores do Departamento de Educação da UEL, quando seguem os parâmetros normativos e provoca a concorrência entre os pares, fator responsável pela chamada predileção entre os professores.

Observamos nesse processo como a intensificação do trabalho, discutido na seção anterior, juntamente com a competitividade, tem moldado o cotidiano dos professores do Departamento de Educação e da UEL. Um elemento levantado pelos entrevistados são as condições desiguais de trabalho entre os professores, sendo essas responsáveis por reforçarem a competitividade entre os pares.

As falas abaixo expressam essa questão:

A imposição da CAPES é uma exigência que está em descompasso com o cotidiano da universidade. Capes e universidade não estão no mesmo ritmo. Existe essa exigência: ótimo. Então se a gente for produzir e escrever de acordo como a Capes exige, nós não podemos ter a carga horária que nos temos de trabalho na Universidade. Eu não poderia ter 16 aulas. Quem tem 16 ou 20 aulas em sala de aula não consegue produzir como se deveria. E não consegue freqüentar congressos, semanas... Ou produzimos ou ficamos em sala de aula. Existe um descompasso gritante. (ENTREVISTA 3)

A produção vai aparecer no que? Não nos 13 estagiários que eu tenho na escola que devo acompanhar. Não é nas duas turmas de graduação, não é na turma do mestrado, não está nas escolas que você atende porque os professor da escola querem conversar. Não é o que você promove para ter contato com a comunidade. É o que você escreveu e conseguiu publicar, em um mercado altamente competitivo, em que as revistas vão dar preferência principalmente para os nomes que são mais conhecidos. Eles não estão preocupados com a revelação de novos talentos. Não quer dizer que não apareçam, mas é uma situação desvantajosa para a maioria. Tudo isso por conta dessa produtividade, que na verdade é a publicação. A produtividade que vem do ranqueamento. (ENTREVISTA 4)

Tem um mal estar docente. Os professores estão ficando doentes. A pessoa que não tem condições de trabalhar mais de 40 horas tem um “piripaque”, até para a saúde dos professores. Assim como está mais agravado na educação básica, onde o mal estar é generalizado, depressão, crise de ansiedade, eu acredito que a tendência é a gente chegar a isso se não tiver um breque, porque a questão é a gente trabalhar mais do que o necessário para poder dar conta da produtividade, da publicação mínima. Para você ficar em um programa de pós você tem que ter não sei quantas publicações. A gente critica esse sistema de avaliação, mas se a gente se nega a cumprir – lo

ficamos excluídos dos fomentos, dos financiamentos para pesquisa, dos espaços de produção e discussão da academia. Eu conheço professores excelentes, que foram cortados de programas porque não tinham a produção necessária. (ENTREVISTA 6)

Dessa forma, a partir dos elementos discutidos, podemos concluir que as exigências dos processos avaliativos do ensino superior, responsáveis pela precarização e intensificação do trabalho dos professores, vêm ao encontro da discussão sustentada por Cunha (2005), como exposto no terceiro capítulo, que segundo a qual existe na universidade uma valorização das ações docentes na perspectiva somativa/regulatória que traz em seu bojo elementos baseados nas ideias de classificação, competição, seletividade e padronização cujo resultado é o chamado ranqueamento institucional, critério fundamental para mensurar o trabalho dos professores.

Podemos notar na realidade, exposta no presente estudo de caso, a existência de um deslocamento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, base do trabalho e da identidade do professor, para uma cisão entre os três eixos, centrado agora na valorização da pesquisa em detrimento dos demais eixos.

Aqui já temos dados significativos que nos ajudam a interpretar a realidade do caso em estudo. O trabalho do professor universitário tem sofrido um impacto do produtivismo acadêmico, em virtude das normativas das políticas avaliativas do ensino superior do SINAES e da Capes, o que tem ocasionado um processo de precarização, intensificação e descaracterização do seu trabalho calcado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Essa interpretação é vista nas falas dos professores em relação as categorias tais como: sobrecarga de trabalho, diferentes formas de contratação do corpo docente, extensão da jornada de trabalho e invasão do espaço privado, dificuldade da realização do trabalho com os alunos,

competitividade e individualismo, condutas mercantis, intensificação do trabalho e predileção entre os pares.

Reafirmamos que as condições impostas nesse processo tem dificultado, cada vez mais, a realização da tríade acadêmica, base da identidade do professor universitário. Percebemos que essas condições têm indicado o deslocamento da relação entre ensino, pesquisa e extensão, para a valorização da relação entre pesquisa e ensino. Desse processo deriva a “polarização” entre os chamados professores produtivos – com maior vinculação à pesquisa- e os chamados professores improdutivos – com maior vinculação às atividades de ensino e extensão. Essa polarização tem impactado a leitura sobre a identidade docente.

4.5 – PRODUTIVISMO ACADÊMICO E IDENTIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Depois de demonstrarmos como é realizado o trabalho do professor universitário, direcionado pela política de avaliação calcada na produtividade, no âmbito do Departamento de Educação da UEL, colocamos a necessidade de vislumbrar, dentro das falas dos entrevistados, a existência ou não de uma polarização entre os professores em virtude dos efeitos de sua produtividade.

Mancebo (2004), Sguissardi e Silva Júnior (2009) entendem que o sistema avaliativo centrado na produtividade faz com que exista uma valorização do processo da pesquisa em detrimento do ensino, quando trabalham a questão da intensificação nas IES federais, com especial enfoque na pós-graduação *stricto- sensu*. Esse referencial nos ajuda a elucidar o que estamos chamando de “polarização entre os pares”, categoria que aparece sistematicamente na fala dos professores entrevistados, pois a mesma traz indícios que nos fazem pensar sobre um tencionamento dos elementos constitutivos da identidade do professor universitário. Essa “polarização entre os pares” revela a existência de grupos separados entre os professores. O grupo de professores de pesquisa, do mestrado em Educação, denominados

“produtivos” e o grupo dos professores do ensino na graduação, da extensão e da especialização, chamados de “improdutivos”

4.5.1 -Polarização entre os Professores

A polarização dos professores, como decorrência do processo de intensificação, precarização e descaracterização do trabalho, oriundas das exigências da avaliação, traz para o cotidiano da Universidade estudada novas formas de realização das ações docentes. Esse processo traduz uma cisão na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que foi claramente percebida nas falas dos entrevistados.

A Universidade levou anos para construir esse tripé e a produtividade fragmenta a pesquisa do ensino, no contexto da década de 90 levando em consideração a ênfase nos resultados. Com isso existe uma tendência a separar, centros de excelências de pesquisa e os pesquisadores seniors e o professor dador de aula, sendo que essa precarização está chegando no ensino superior. Existe aqui uma tendência a polarizar essa relação. (ENTREVISTA 6)

Em nosso departamento é uma coisa ridícula que eu vejo em alguns momentos. Os professores do mestrado, eles tem no máximo 4 horas na graduação. Por quê? Porque são os professores produtivos! Eles têm que produzir. Só que os professores que ainda não entraram no programa do mestrado, eles também tem que produzir. Mas na cabeça, na dinâmica do próprio departamento, são esses professores que precisam trabalhar. Você não precisa produzir agora, porque é o mestrado. Vocês vão dar aula na graduação. Então parece que ficou assim: dar aula na graduação é serviço braçal, dar aula no programa do mestrado, é trabalho de intelectual. Polarizou! Se é necessário o incentivo para a produção, tem que ser tanto para os professores da graduação como para os professores da pós-graduação também. (ENTREVISTA 1)

Vou te falar uma frase do coordenador de RH da época em que eu fui contratada. Passei no concurso em 2001 e assumi em 10 de junho do ano seguinte. Nesse período eu era temporária. Quando eu assumi, ele falou assim: Você não é mestre ainda. Trata de fazer o mestrado. E no meio da conversa eu falei que gostava muito de dar aula, que eu gostava muito da docência. Ele falou: conselho de amigo! Nós queremos pesquisadores que se precisar vão para a sala de aula dar uma aula e não docentes que fazem uma pesquisa. Isso ficou na minha cabeça e me incomoda muito. Mesmo com meu projeto de extensão, mesmo indo lá, fazendo um trabalho com os professores, um trabalho cansativo e tudo, eu tenho que ter artigos publicados porque um dos requisitos do relatório final é a disseminação: como

eu fiz a disseminação do trabalho realizado. Com essa política de produtividade nós tivemos que priorizar o Mestrado. Os docentes do mestrado tiveram que se dedicar quase que exclusivamente ao Mestrado. Eles só podem ter 8 horas de atividade de ensino, o resto é todo do mestrado. Com isso o que aconteceu? Principalmente os professores mestres acabaram ficando sobrecarregados com atividade de ensino, porque a prioridade era liberar os doutores, e em especial, os doutores que faziam parte do programa para que eles pudessem manter e melhorar a nota do Mestrado. (ENTREVISTA 8)

Como pôde ser observado nas falas, essa polarização descaracteriza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como característica do trabalho e da identidade do professor. Essa polarização dá maior ênfase à pesquisa e à pós-graduação *stricto sensu* em detrimento da graduação. Isso também ocorre em razão da necessidade de manter nota compatível e qualidade na pós-graduação, em virtude do ranqueamento estabelecido pela produtivismo acadêmico.

Buscamos compreender como se efetiva, nas relações de trabalho, a polarização das atividades que leva à separação entre “professores produtivos” e “professores improdutivos”. Os entrevistados em seus dizeres dão a entender que essa polarização se dá de forma velada, interferindo nas relações do trabalho coletivo, na Universidade estudada.

A polaridade está relacionada à divisão entre graduação e pós-graduação. Então você vê que é difícil até explicar.... está nebulosa.... É uma carga pesada e o professor que não atua no mestrado não tem a cobrança de quem atua. Gera um desequilíbrio. Então porque esses desequilíbrios acontecem? Todo mundo acha que temos que dividir igualmente. Pela polarização mesmo, porque há certo mal estar dentro dessas relações, Existe sim uma polaridade de áreas, apesar de todos terem o mesmo objetivo. Não é uma rivalidade no sentido de briga pessoal, mas uma rivalidade de cada grupo tentando fortalecer a sua área. Então é uma precariedade. São relações amigáveis, mas não são relações que se aproximam, até pelo tempo pouco para saber o que o outro está fazendo, como que a outra área está fazendo, o que ela tem em relação com o meu trabalho. Esse diálogo entre as áreas é bem precário. (ENTREVISTA 4)

Uma consequência desse processo é um acirramento das atividades e uma divisão dentro do grupo de trabalho. De uma forma velada, existe. Os professores que estão inseridos nos programas do Mestrado, eles tem um numero reduzidos de atividades na graduação, porque o fato de estar no Mestrado, não significa que ele não tem que estar na graduação. No entanto reduz-se o número de aulas na graduação para que ele possa pesquisar,

sobrecarregando aqueles que não estão no mestrado ou inclusive os que são temporários. Então os professores temporários estão no lugar daquele que estão fazendo pesquisa, ou licenciado para o doutorado, pós-doutorado, ou licença sabática. Eu vejo que tem essa polarização sim, mas de forma velada, não é explícita. (ENTREVISTA 3)

Tem uma polarização que é intrínseca pela cultura: os professores que são do mestrado e os que não são; os professores que são efetivos e os que não são. Isso fica nas entrelinhas. (ENTREVISTA 7)

As falas transcritas acima comprovam, no caso estudado, a existência da polarização entre os pares, ainda que de forma velada. Existem formas diferentes de compreender essa polarização, visto que os membros pertencentes tanto ao grupo “produtivo” quanto ao “improdutivo” expõem essa polarização de forma diferenciada. Os professores da graduação (ditos “improdutivos”) expressam o sentimento de inferioridade em relação aos docentes da pós-graduação (ditos “produtivos”) , tal como relatam as falas abaixo:

Os nossos professores do mestrado? Imagina! Eles não entram na graduação. Estar na graduação é para quem está começando. Eu cheguei na coordenadora do programa do Mestrado e falei: olha , a escola esta lá! E ela respondeu: Mas o que eu vou fazer na escola? Você está entendendo. A escola também é um local para pesquisa e coleta de dados e não só na Universidade. Mas eles não conseguem perceber isso... ou não querem perceber isso. Ai fica todo mundo estressado, doente. Eles não conseguem entender o que é o próprio trabalho deles e nem a identidade deles naquele próprio trabalho, porque eles vivem para cumprir um quesito que a CAPES coloca. São 3 artigos: Então vamos lá fazer. (ENTREVISTA 1)

Os professores que fazem parte do programa de Mestrado e que são considerados os mais produtivos do departamento são tidos como celebridades ali dentro. Se eles ouvissem isso, eles discordariam com certeza, mas eles estão sendo olhados. Tanto que gera fofoca quando um deles é excluído do programa por falta de produtividade. Eles estão sendo olhados, avaliados, julgados o tempo todo. Existe essa polarização nas relações interpessoais, na forma de organização do trabalho: esses professores na hora de escolha de turmas têm prioridade. (ENTREVISTA 8)

Pelo âmbito da cultura eu vejo, mas oficialmente eu não tenho certeza. Porque eles tem uma cobrança e uma condição diferenciada. São 20 horas no mestrado e 20 na graduação. Em conversas informais com os professores do mestrado , eles tem 20 horas para orientar 4 mestrando e oferecer uma disciplina a cada 2 anos. Eles têm um cobrança, mas tem um espaço para essa atividade. Não sei se seria uma cobrança injusta até pelo número de

trabalho que tem. E às 20 horas dedicada a graduação: ensino, orientação de TCC....(ENTREVISTA 7)

A fala de um professor da pós-graduação faz a leitura inversa, frente ao trabalho dos professores da graduação.

Eu que trabalho na pós-graduação (Mestrado) eu tenho estagiários, eu tenho projeto de pesquisa, todo mundo do mestrado tem que ter projeto de pesquisa, eu tenho duas turmas de graduação, e tenho uma turma no mestrado, orientandos de TCC e orientandos de mestrado. É uma carga pesada e o professor que não atua no mestrado não tem a cobrança de quem atua! Gera um desequilíbrio. Então porque esses desequilíbrios acontecem? Porque todo mundo acha que temos que dividir igualmente!. Hoje o departamento, felizmente tem muitos doutores, e evidentemente o professor do mestrado está aqui por produção. Hoje eu sou professora no mestrado, como eu posso daqui a um ano não estar, porque minha produtividade pode baixar. (ENTREVISTA 4)

Com base nas percepções dos professores entrevistados, podemos afirmar que, em nosso estudo de caso, essa polarização entre professores e níveis de atuação (graduação e pós-graduação *stricto sensu*) traz para o âmbito universitário e para o trabalho docente e sua identidade dimensões que levam a fragmentar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, visto deslocar-se a tríade acadêmica para pesquisa e ensino. Essas atividades, por sua vez, são percebidas como crescentemente contraditórias, em vez de integradas e retroalimentadas. Cunha (2005) trabalha esse fenômeno apresentando índices de sucesso e insucesso no ambiente de trabalho dos professores. As ações vinculadas ao ensino e, conseqüentemente, os agentes que as realizam, têm baixo prestígio e são denominadas de “atividades não nobres”. Isso sugere que esses professores realizam ações menores, ligadas somente ao fazer, não reconhecidas e acreditadas perante as normativas das políticas de avaliação do ensino superior. A pesquisa, ao contrário, tem um forte prestígio dentro da Universidade e confere aos professores pesquisadores o conceito de “celebridades” e o seu trabalho tido como de excelência.

Esse cenário afeta diretamente a representação que os professores entrevistados fazem da sua identidade e dos elementos que a constituem, quais sejam, núcleo identitário, representações normativas e sentimentos de

pertencimento profissional. É essencial que cada um desses elementos se realizem, juntamente com as especificidades do trabalho do professor, visto serem elas, os indicativos da realização do sujeito por meio do trabalho.

Além dessa polarização, presente nas relações de trabalho, que dificulta a realização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, os professores expressam outras variáveis também importantes para o esclarecimento de nossa hipótese.

Um relato interessante dos entrevistados refere-se aos comentários que circularam entre eles referentes a produtivismo acadêmico em vias de se naturalizar no ambiente de trabalho.

Quando você vê um colega excluído do programa do Mestrado porque ele não teve a produção qualificada nos critérios B1, B2 isso gera fofoca! Gera comentários, mas ninguém expõe abertamente. Você viu, a fulana? Ela Foi excluída do programa do mestrado. Existe a percepção e o sentimento. Outro caso. Porque você não vai fazer parte do programa do Mestrado? Eu não tenho produção suficiente. Mas na verdade, a pessoa está com uma espécie de receio ter seu trabalho e sua produção julgados. Outros temem entrar no programa justamente para não se submeter a esse tipo de coisa. Gerou um comentário geral quando nós soubemos que X quantidades de artigos foram apresentados para a CAPES na última avaliação do mestrado e apenas uma pequena porcentagem foi bem avaliada. Todo mundo queria saber quem eram aqueles iluminados que tinham conseguido uma boa avaliação. Em contrapartida gerou um comentário: será que os professores do nosso departamento estão escrevendo mal? (ENTREVISTA. 8)

A naturalização da produtivismo acadêmico do início da década de 2000 já está se efetivando entre os professores que ingressaram mais recentemente na carreira docente do ensino superior. Isso pode ser confirmado na fala de um dos professores entrevistados que diz

Nessa época eu fazia mestrado e ainda não era docente do ensino superior. Já comecei com essa lógica. Quando vim para o ensino superior já tinha essa lógica dentro de mim. Eu sou fruto dessa legislação que a gente incorpora. Agora que estou no doutorado, essa lógica se potencializa. Para as instituições manterem as notas 4 e 5 que a CAPES atribui ao programa, eles exigem produção. Então eu já era cobrado desde aluno. Quando cheguei aqui, isso não foi diferente. (ENTREVISTA 7)

Segundo um professor entrevistado, essa mesma questão está

presente nos alunos de graduação que participam do Programa de Iniciação Científica no departamento estudado.

Para o professor do ensino superior tem a cobrança do mestrado, do doutorado. Hoje nós vemos nossos alunos saídos da graduação já para o mestrado. Antes a gente precisava passar pela especialização, pensar no projeto para depois entrar no mestrado. Hoje o aluno da graduação, participando de um projeto de Iniciação Científica ele já salta para o mestrado. Dentro disso temos um problema, pois nós temos muitos professores que estão em sala de aula, com especialização tentando uma vaga para o mestrado e o aluno recém formado conseguindo que as portas do mestrado se abram, e o professor ainda na tentativa. Isso se torna complicado para esse professor como pessoa e profissional, porque ele se sente incapaz. O aluno conseguiu e eu não. Essa participação em projetos vem sendo muito valorizada, fundada na questão da pesquisa. Isso se deu a partir de 4 anos pra cá. (ENTREVISTA 10)

Outra questão que a gente sente é uma pressão invisível por parte dos colegas, uma cobrança o tempo todo de produtividade, de enriquecimento do Lattes. Doutorado, é o tempo todo: Você já entrou no doutorado? Quando você irá entrar no doutorado? Essa semana eu falei: e se eu não quiser fazer doutorado? Uma colega virou pra mim e falou: você não tem que querer! Você tem que fazer! Tudo isso incide na eficiência do nosso trabalho. Essa produtividade é tanto na questão científica (de produzir, de participar de eventos, de engordar o seu Lattes) quanto na eficiência do seu trabalho. A produtividade vista de dois âmbitos: o produto em si e na eficiência do seu trabalho. (ENTREVISTA 8)

Aqui podemos ver como essa naturalização traz em seu cerne a contradição. De um lado a produtividade requer, no ambiente universitário, a busca pela constante capacitação, o que, de certa forma, impacta positivamente o desenvolvimento da Universidade e, consequentemente, o atendimento que a mesma presta à sociedade, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Do outro lado existe a dificuldade de acolher todos os professores no contexto da produtividade acadêmica, visto que não existe espaço para todos, no que diz respeito tanto às publicações quanto à inserção nos cursos de mestrado e doutorado, o que, de certa forma, vem remodelando o trabalho do professor do ensino superior da Universidade estudada. Esse fenômeno traz novos indicativos para sua identidade, historicamente fundada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Essas contradições e resistências se manifestam notadamente no sentimento de pertencimento profissional, que, na maioria dos professores, traz a questão de misto de sentimentos, o que demonstra a contradição entre a opressão advinda da ordem dominante e uma potência para a realização/crescimento profissional. Podemos analisar esse fato através de movimentos de adesão, ação e autoconsciência, discutidos por Pimenta (2008), e que se evidenciam nas falas abaixo:

Eu não posso dizer que estou realizada. Mas eu não estou totalmente frustrada, porque vou para a sala de aula com muita alegria, eu sou feliz lá. Mas eu me sinto frustrada porque não tenho tempo para a pesquisa. Eu cheguei a um momento da minha vida que eu quero parar um pouco, só pesquisar. Mas a pesquisa não pode ser feita isoladamente, ela deve ser feita pari e passo com a sala de aula, porque ela é enriquecedora. Então não tem sentido sair, mas tem sentido diminuir. Eu me sinto estressada, sim; frustrada, sim; alienada, sim; realizada, sim. O que é mais ou menos depende do olhar, da leitura. (ENTREVISTA 3)

Eu acho que é um conjunto. Momentos de realizações que você fala pronto acabou! Realmente é isso que eu quero fazer. Outros momentos estressados pela cobrança e porque você não consegue dar conta da maneira que você acharia correta, pois como as demandas são diferenciadas, você está sempre se cobrando: poxa, preciso ficar mais tempo com os estagiários. Só que daí você precisa dar aula. Então você deixa de lado os estagiários na escola e vai dar aula. Ou, estou cuidando muito dos meus estagiários e meus orientandos estão ficando para trás. Você fica estressado. Não terminei o artigo que comecei que eu prometi. Eu não fui a evento da minha área. Estou em dívida com o que eles me pediram. Mesmo a CAPES não reconhecendo mais os eventos para avaliação, ali é o local de grande diálogo, que são os eventos com os pesquisadores da sua área. Eu acho que sou uma realizada estressada. Você não pode dizer que não exista realização, mas ela vai acontecer por meio do estresse e pontualmente. (ENTREVISTA 4)

Tudo isso junto. Cobrado sim, o tempo todo. Eu entrei com concurso em 2005. Levei quatro anos para entrar no doutorado. Nem tentei na verdade. Meu objetivo era passar no concurso, fazer um pouco de pesquisa. Mas eu tinha cobrança dos colegas. Escuta: Você não vai fazer doutorado? A cobrança pela capacitação, para fazer pesquisa, produção não é só do SINAES. Começa aqui porque o curso é avaliado, a Instituição é avaliada, então a pressão existe. Mas apesar de tudo gosto muito do que eu faço. Gosto de produzir, de escrever de fazer pesquisa, dar aula. O único problema é a pressão que acaba anulando, estressando. É um misto de emoções, perpassamos por todas elas. Quando eu voltei em 2004 eu tinha 18 horas aula, no segundo semestre eu entrei em depressão. Mas seguramente eu garanto que construí minha identidade profissional, dentro desse meio e luto para tentar superar essas relações. (ENTREVISTA 6)

Eu falei depressão, mas a palavra mais apropriada é um desamparo em virtude das contingências externas e aquelas que você acaba se apropriando para avaliar o seu trabalho, leva a um sentimento de desamparo e quando isso dá, eu sempre começo a colocar as coisas dentro da caixa. (ENTREVISTA 2)

A polarização presente entre os professores no que diz respeito a realização do seu trabalho na Universidade estudada, possibilita levantarmos indicativos para pensarmos uma possível reestruturação da identidade docente, construída historicamente pelo tripé ensino, pesquisa e extensão. Essa reestruturação, fundamenta-se no processo de intensificação, descaracterização e precarização do trabalho, na individualidade e competitividade, além da polarização entre os professores “produtivos” e “improdutivos” imposto pela produtividade acadêmica. Um dos entrevistados expressa bem essa ideia.

Vai culminar em diferentes identidades. O professor que é pesquisador e o que é o “dador” de aula. Aquele que vai para a pesquisa e aquele que vai só para o ensino. E mais uma vez o desdobramento é a segmentação. (ENTREVISTA 6)

Considerando o conjunto de elementos analisados, nossa pesquisa de campo abordou a descaracterização do trabalho do professor em decorrência da intensificação e precarização das relações existentes na Universidade estudada. Esse fato se revela principalmente pela divisão do coletivo docente em categorias polarizadas de professores com funções diversas daquelas definidas como históricas pela universidade, ou seja, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além dos aspectos que indicam uma mudança no trabalho docente, podemos afirmar a existência de um crescente distanciamento dessas atividades, principalmente no que diz respeito à centralidade da pesquisa em detrimento ao ensino e extensão. Essa questão tem gerado um tensionamento da tríade universitária, trazendo indicativos para pensarmos sobre uma possível mudança da identidade do professor.

CONCLUSÃO

Refletir sobre o tema proposto é difícil e delicado. Difícil porque exige apreender um conjunto de situações que são postas pelas condições objetivas e subjetivas a que está submetido o professor universitário. Delicado porque as condições de trabalho afetam o cotidiano das pessoas e o atendimento de suas necessidades e essas condições vêm dificultando muitas vezes o desenvolvimento da individualidade e da formação do profissional, em sua expressão individual e coletiva.

Com essa visão, nossa tese teve por objetivo mostrar de que maneira e em que direções a política avaliativa calcada na produtivismo acadêmico influi na realização do trabalho, a partir do estudo do caso dos professores universitários do Departamento de Educação nos cursos de graduação Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina e como essa relação impacta a leitura da sua identidade. Nesse trajeto consideramos que o trabalho do professor universitário é determinado pelas demandas da sociedade e também pela ação dos sujeitos. Assim, no interior da universidade mesclam-se orientações normativas institucionais e os desejos e compromissos docentes tensionando as relações, ora impulsionando avanços, ora apontando descréditos. Essa contradição interfere no coletivo dos professores estudados e tem implicações nos rumos da sua identidade.

No decorrer do nosso estudo nossa hipótese pode ser verificada, pois o trabalho do professor universitário tem sofrido impactos das políticas de avaliação da produção acadêmica do SINAES e da Capes, que têm contribuído, junto com outros fatores de índole mais ampla que extrapolam os objetivos de este trabalho, para um processo de precarização, de intensificação e de descaracterização da sua especificidade caracterizada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esse processo tem desenvolvido uma polarização entre os professores dividindo-os em dois grandes grupos, os professores chamados “produtivos” e os chamados “improdutivos”, ou seja, aqueles mais diretamente vinculados à pesquisa e os

vinculados ao ensino. Essa polarização tem trazido tensionamentos indicando uma cisão no tecido identitário.

A pesquisa de campo evidenciou que a política de produtividade impacta a realização do trabalho do professor dificultando muitas vezes a realização da sua especificidade, ou seja, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Vimos essa dificuldade nas falas dos entrevistados, principalmente no que diz respeito à sobrecarga de trabalho, às diversas formas de contratação existentes na IES estudada, à falta de infra estrutura, à invasão do espaço privado pelas atividades de trabalho, à realização de trabalho com os alunos e ao crescente descompasso entre as indicações da política avaliativa e as condições de trabalho. Nesse contexto, a mercantilização do ensino, na figura do produtivismo acadêmico, interfere nas atividades do professor estabelecendo “metas” de trabalho: produção de material científico, participação em pesquisas e projetos financiados; bolsas de produtividade em pesquisas; publicações em periódicos classificados como nacional e internacional/Qualis A; participação em eventos; resumos de trabalhos completos em anais; docência; orientações; participação em comissões nacionais de avaliação; comissões e consultorias *ad hoc* em agências de fomento de âmbito nacional ou estadual; comissões científicas de evento de caráter internacional. Todas essas atividades têm gerado processos de precarização, intensificação e descaracterização do trabalho do professor, historicamente centrado na tríade ensino, pesquisa e extensão.

Na sequência, pudemos analisar como esses elementos vêm descaracterizando paulatinamente o trabalho dos professores do Departamento de Educação, no curso de Pedagogia e no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, gerando um processo de intensificação e polarização desse trabalho e distanciando os “professores produtivos” – os vinculados à pesquisa e a publicações científicas- considerados de alguma forma mais prestigiosos – dos “professores improdutivos” – destinados a dar aulas e a realizar no máximo ações de extensão, atividades tidas como “não nobres”. Essa polarização trouxe como consequência uma dissociação da

relação entre ensino, pesquisa e extensão, fator constitutivo do núcleo identitário desses professores. As falas dos entrevistados relatam mudanças nas condições concretas para realizar seu trabalho, o que tem gerado cada vez mais um distanciamento na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ainda fortemente presente nos professores como ideal do trabalho do professor universitário.

O remodelamento do trabalho do professor pode ser vinculado a duas categorias essenciais discutidas por Sguissardi (2009) “formalismo abstrato” e “concretização da produtividade”. Os sujeitos do nosso estudo expressaram o significado do seu trabalho, relacionando-o ao “formalismo abstrato”, e identificando-o com os elementos formais do trabalho e da identidade, ou seja, sempre se remetendo à tríade acadêmica como ponto de partida da sua atividade docente. Portanto, expressaram a permanentemente tensa relação entre o “dever ser” e as condições materiais para sua possível realização.

Mas, ao analisarem sua realidade cotidiana, principalmente quando questionados sobre o produtivismo acadêmico, relataram que o princípio que fundamenta a direção, mesmo que abstratamente, encontra limites para a sua realização, representando uma fragmentação do trabalho, entre os eixos da tríade acadêmica. Além do relato dos entrevistados, esse princípio também se destaca nas normativas e na legislação que orientam a política da educação superior autorizando-nos a confirmar a existência de uma finalidade e de um horizonte a serem alcançado no trabalho docente, ainda que as condições objetivas se anteponham a essa intenção.

Essas questões tendem a comprovar nossa hipótese segundo a qual a polarização entre os professores ditos “produtivos” e “improdutivos” dificulta muitas vezes a realização do seu trabalho, o que traz indicativos para pensarmos a identidade desse professor que, em nossa leitura, se sustenta pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Isso é confirmado nas entrevistas dos sujeitos do nosso estudo, quando indicam que os elementos normativos das políticas avaliativas do SINAES e da Capes

estabelecem o produtivismo acadêmico como eixo central do trabalho docente. Como visto em nossa análise, esse eixo representa um processo crescente de precarização e intensificação das relações de trabalho, gerando ações que dividem o corpo docente e suas funções, afetando a forma como esses sujeitos concebem o seu trabalho. Nesse cenário confirmamos a hipótese de que a polarização do corpo docente entre professores da pesquisa e professores do ensino, entre os de graduação e de pós-graduação e, até entre os do mesmo nível, trazem alguns indicativos para pensarmos que está ocorrendo um processo de transformação da identidade docente, historicamente sustentada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esses indicativos apontam para um possível redesenhar do trabalho e da identidade, em razão do deslocamento da relação entre ensino, pesquisa e extensão para a relação pesquisa e ensino.

Outro fato vem agravar a descaracterização do trabalho e da identidade, pois, como visto em nosso caso, a centralidade da representação dos professores investigados se dá na relação entre apenas dois eixos, ou seja, pesquisa e ensino. A extensão não tem expressividade nas falas dos entrevistados, da mesma forma que não tem nas políticas de avaliação do ensino superior. Portanto, retomamos a leitura de Codo (2000) a respeito do “dever ser” do trabalho e da identidade docente, que, no âmbito da concretização dos dois elementos, se depara com a realidade do trabalho, historicamente determinada pelas demandas sociais e institucionais. Isso afirma a existência de uma centralidade na formação para o mercado e na pesquisa para a inovação tecnológica sustentada na razão instrumental.

Nesse contexto, os professores pressionados pelo produtivismo acadêmico começam a redimensionar o sentido do seu trabalho e da sua identidade. Mas esse processo não se efetiva de forma determinista e linear, pois percebemos nas falas dos entrevistados contradições e resistências ao modelo dominante decorrente das normativas das políticas de avaliação do ensino superior. Não obstante existiram essas manifestações contraditórias, elas têm sido insuficientes para impedir a precarização e intensificação do

trabalho, bem como a mudança da identidade historicamente constituída pelos professores, sendo abafadas pela ordem dominante.

As limitações próprias do nosso estudo de caso, entretanto, não nos permitem generalizar tais conclusões, mas contribuem para fortalecer os estudos realizados por outros pesquisadores sobre o impacto do produtivismo acadêmico nas universidades. Apesar dessas limitações, o estudo realizado contribuiu para esclarecer que o sistema avaliativo, enquanto elemento fundamental para recriar o espaço da universidade dentro de uma nova etapa de acumulação de capital, não deve ser compreendido de uma maneira unilateral e determinista. Nosso estudo de caso mostrou que esse processo é permeado de contradições e resistências presentes nas ações e representações sociais dos sujeitos.

Essa contradição se nutre de relações sociais mais amplas, que também são contraditórias e influenciam a universidade, revelando-se através do trabalho do professor universitário, particularmente, através da antítese autonomia-sujeição. Autonomia que caracteriza o trabalho docente, pois o professor universitário parte desse pressuposto para realizar suas atividades, tendo, em última instância, a determinação de suas atividades na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Sujeição que reflete as determinações econômicas e sociais mais amplas sobre a universidade, aqui apontadas pelo viés da produtividade nas esferas avaliativas. Nossa pesquisa mostrou que, embora os espaços de autonomia estejam sendo fortemente pressionados pelas influências acima descritas, os docentes são capazes de adotar posturas de resistência diante das orientações da produtividade. Essa postura, no entanto, não é geral entre os professores entrevistados, entre os quais identificamos três tipos de reação em relação às mudanças no âmbito educacional: sujeição, resistência e passividade. A sujeição vincula-se à total assimilação das novas propostas avaliativas pautadas na produtividade do capital; a passividade estabelece uma neutralidade das ações do professor, que passam a ser direcionadas especificamente pelos ditames de metas do SINAES e da CAPES, independentemente das transformações ocorridas e ao

que dizem respeito à resistência em aceitar o contexto da maneira como é delimitado pelo capital e pela produtividade. Essa resistência se dá pela sua prática, que se centra na prioridade da natureza transformadora da educação.

As atitudes de resistência preservam o âmbito de autonomia docente, se bem que em última instância, mesmo que de forma relativa e podem propiciar o desenvolvimento de uma prática alternativa àquela que está sendo imposta. As práticas de resistência podem significar o desabrochar de uma visão que valorize a tríade universitária bem como o seu fortalecimento como elementos essenciais para a transformação da sociedade. Isso significa, conforme Iamamoto (2009.p.432), defender uma universidade “que cultiva a razão crítica e o compromisso com valores universais, que incorpore os dilemas regionais e nacionais como matéria da vida acadêmica, participando da construção de respostas aos mesmos no âmbito de suas atribuições específicas”.

O que nós defendemos como essencial para o exercício profissional do professor é que ele busque manter viva sua especificidade e sua identidade, mesmo que com sentidos diferentes. Sabemos que influências internas e externas ao seu fazer profissional trazem consequências como a precarização, a intensificação e a descaracterização do seu trabalho, tendo como fruto uma polarização entre os pares e uma cisão do seu tecido identitário, historicamente fundamentado na tríade universitária. Mas, o que não podemos deixar de valorizar, independente das questões apontadas pelo estudo de caso, é a natureza crítica da sua profissão. Torna-se necessário fortalecer a participação do professor em associações próprias da categoria profissional inscrevendo-se ao mesmo tempo, nas lutas mais gerais em defesa dos interesses dos trabalhadores dando relevo ao trabalho coletivo tornando-se também necessário recuperar, no seu trabalho cotidiano, a dimensão da práxis com os olhos voltados para o novo. Essa dimensão fortalece a luta pela valorização do professor na condição de trabalhador individual e coletivo para que, pela sua prática particular, possa reavivar sua identidade e garantir a viabilização da função precípua da universidade. Uma universidade plural e democrática que

forme cidadãos conscientes e zelee pela formação continuada de cientistas, pesquisadores e profissionais voltados às demandas sociais universais caracterizando-se como importantes partícipes do processo de desenvolvimento social e da qualidade do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni: Nova ofensiva do capital , crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho – o Brasil nos anos noventa. IN: TEIXEIRA, Francisco J.S (org) e OLIVEIRA Manfredo A. (org): **Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. São Paulo, Cortez, 1998. p. 109 -162.

AMARAL, Ângela Santana de. A categoria Sociedade Civil na tradição liberal e marxista in MOTA, Ana E. (org.) **O mito da assistência social – ensaio sobre Estado, política e sociedade**. 2ª Ed. Revista e ampliada. São Paulo: Cortez. 2008. Págs: 58-92.

ANDRADE, Luiz Antônio Botelho; SILVA, Edson Pereira da; LONGO, Waldimir Pirró . **Universidade e Sociedade: uma co-deriva histórica**. 25ª Reunião Anual da ANPED. 2002. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/25/luizantonioandradet11.rtf. Acesso em: 05/08/2008

ANTUNES, Ricardo: **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo, Cortez, 1995

_____: **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo, Boitempo, 6ª edição. 2002.

APPLE, Michael W: **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

BIANCHETTI, Lucídio, & SGUISSARDI, Valdemar (Orgs.) **Dilemas da pós-graduação: Gestão e avaliação**. Campinas, SP: Autores Associados. 2009.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto: **“Reféns da produtividade” sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação**. Disponível em GT: Trabalho e Educação / n.09. 2007.

_____: **Publicar & morrer!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores**. Educação, Sociedade & Culturas, nº 28, 2009, 53-69

BRASIL. **Avaliação participativa: perspectivas e desafios**. Organização: RISTOFF, Dilvo; Júnior, VICENTE de Paula Almeida. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. 240 p. (Coleção: Educação superior em debate, v. 1).

_____. **Universidade e mundo do trabalho.** Organização: MOLL Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira. Brasília, 19 e 20 de dezembro de 2005. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.323 p. – (Coleção Educacional Superior em Debate; v. 3)

BRASIL/INEP: **SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/sinaes/orientacoes_sinaes.pdf>. Data de acesso 09/10/2009

_____: Lei nº 10.861. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).** Disponível em: http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/legislacao.htm Acesso em 18/09/2010

_____: Portaria Normativa nº 12, de 05 de setembro de 2008. **Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC).** Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2008/PORTARIA_NORMATIVA_12.pdf. Acesso em 18/09/2010

_____: Portaria nº1264, de 17 de 2008. **Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.** Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/superior/2008/Portaria_1264_17_outubro_2008_InstAI.pdf. Acesso em 18/09/2010

_____: Portaria nº 1081, de 29 de agosto de 2008. **Institui Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.** Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/superior/institucional/2008/Portaria_1081_29.08.2008_inst_renovacao_rec.pdf Acesso em 18/09/2010

_____: Lei nº 11.196/05. **Lei do Bem.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11196.htm> Data de acesso 09/10/2009

_____: Lei nº 10.973. **Lei incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm> Data de acesso 09/10/2009

BODGAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto (PT): Porto, 1994.

BOSI, Antônio de Pádua. **Precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos..** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007

CALDAS, Andréa do Rocio; KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho docente: comprometimento e desistência** IV Simpósio Trabalho e Educação 2007

CALDERÓN, Adolfo Ignacio: **Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão.** São Paulo em Perspectiva, Nº 14, 2000.

CODO, Wanderley (org): Educação: carinho e trabalho. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2000.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90.** 27ª Reunião Anual da ANPED. 2004. Disponível em < www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t114.pdf > Data de acesso: 09/09/2008

_____: Política de ensino superior e renúncia fiscal: da reforma universitária de 1968 ao PROUNI. 28ª Reunião Anual da ANPED. 2005. Disponível em <http://www.anped11.uerj.br/>. Data de acesso: 20/07/2008

_____. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT11-2337--Res.pdf. Data de acesso: 20/07/2008.

CHARLÉ & VERGER. **História das Universidades.** São Paulo . Editora Unesp. 1996

CHRISPIANO, J. **Todo poder à avaliação.** Revista da ADUSP , São Paulo, n. 36, p. 26-35, jan. 2006

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade Operacional. A atual reforma do Estado ameaça esvaziar a instituição universitária com sua lógica de mercado** in Folha de São Paulo. Caderno Mais, 09 de maio de 1999.

_____. **A universidade pública sobre nova perspectiva** . Revista Brasileira de Educação. Set-Dez nº 24, São Paulo , 2003.

_____. Escritos sobre a universidade. Editora Unesp. 2000

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 111, jun. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013302010000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26/05/2008

CHESNAIS, François: **A mundialização do capital.** São Paulo, Xamã Editora, 1996.

CHRISPINO, Álvaro. **Ensino Público Gratuito: Flexibilidades e Desvios.** Ensaio: Avaliação de Política. Pública Educacional, v.13, n.47, Rio de Janeiro, abr./jun. 2005,p. 217-234.

CORRAGIO, José Luis: Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção. IN: TOMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2000: p.75 - 121.

CUNHA, Luiz Antônio : **O ensino superior no octênio FHC.**Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003

CUNHA, Maria Isabel da (org). **Formatos Avaliativos e Concepção de Docência.** Campinas, SP: Autores Associados. 2005

DIAS Carmen Lúcia; Horiguela, Maria de Lourdes Morales; Marchelli Paulo Sergio . **Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico.** Educ. Pesqui. vol.32 no.3 São Paulo Sept./Dec. 2006.

ENGUITA, Mariano F: Ambigüidade **da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.** Teoria e Educação nº04 , _____, 1991.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque: **Da cátedra universitária ao departamento:subsídios para discussão.** 23ª Reunião Anual da ANPED. 2000.Disponível em < www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm>

_____. A Universidade **no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.** Educar, Curitiba Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÁVERO,Maria de Lourdes de Albuquerque e MANCEBO, Deise (org) . Universidade : **Políticas , avaliação e trabalho docente.** São Paulo:Editora Cortez, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira e VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência** Revista Educação e Pesquisa 2005, vol.31, n.1, pp. 45-56. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15177022005000100004&lng=pt&nrm=iso Acesso em 28/04/2008

GENTILLI, Raquel. **Representações e Práticas: identidade e processo de trabalho no serviço social.** São Paulo: Veras, 1998.

GOLDMANN, Lucien : **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1979.

GOMES, Alfredo Macedo. **Política de avaliação da educação superior: controle e massificação**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002. p. 275-298.

HAYEK, Friedrich: O caminho da servidão. Instituto Liberal. Rio de Janeiro, 1987.

HARVEY, David: **Condição pós-moderna**. São Paulo, Edições Loyola, 11ª edição. 2002.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Paradigmas da “sociedade do conhecimento” e políticas para o ensino superior brasileiro**. 26ª Reunião Anual da ANPED. 2003. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/26/.../reginacelialinhareshostins.rtf - Data de acesso: 17/11/2009

IAMAMOTO, Marilda. **Reforma do Ensino Superior e Serviço Social** in Temporalis, Ano I, nº 1, ABEPSS. Brasília:Valci, jan/jun. 2000. (Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social- ABEPSS). Págs. 35-80.

IANNI, Octávio: **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.

INVERNIZZI, Noela: **Reestruturação produtiva: tendências mundiais e o caso brasileiro**. Curitiba, 1998.

_____: **Novos rumos do trabalho: mudanças nas formas de controle e qualificação da força de trabalho brasileira**. Campinas. São Paulo. Tese de doutorado. 2000

KAUCHAKJE, Samira. **Desigualdade: um debate sobre o direito à educação na universidade pública e privada**. PUCPR. Mestrado em Gestão Urbana- PUCPR. 2005. Mimeo.

KOSIK, Karel: **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 4ª edição, 1986.

KUENZER, Acácia: **As políticas de formação: a construção da identidade do “professor sobrando”**. 2001. Disponível em: < www.educacao.ufpr.br/polform.htm > Acesso em : 03/03/2001

LEDA, Denise Bessa. **Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas**. Disponível em <

www.anped.org.br/.../29ra/trabalhos/trabalho/GT11-1979--Int.pdf > Data de acesso: 29/03/2009

LEHER, Roberto. **Reforma Universitaria de Córdoba, noventa ano: Um Acontecimento Fundacional para a Universidade Latino-americanista.** Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/07leher.pdf>

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias: Avaliação Institucional Participativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

LEITE Denise; MOROSINI Marília: **Universidade no Brasil: a Idéia e a Prática.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.73, n.174, p.242-254, maio/ago. 1992

LENIN, Vladimir: **As três fontes.** São Paulo, Editora Expressão Popular, 2001.

LOPES, Maria Fernanda Arraes. **Objetivos e perspectivas do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) e do Exame Nacional de Cursos (ENC).** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1104p.PDF>

LUDKE, Menga, e ANDRÊ, E.D.A. Marli: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo. EPU, 1986.

LUDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. **O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números.** *Revista Educação e Sociedade.* 2007, vol.28, n.100, pp. 1179-1201. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300025&lng=pt&nrm=iso. Data de acesso: 23/07/2008

MAGNANI, Ivetti: **Ensino, Pesquisa, Extensão e a nova tipologia do ensino superior brasileiro.** 25ª Reunião Anual da ANPED. 2002. Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/25/ivettimagnanit11.rtf > Data de acesso: 05/09/2009

MANCIBO, Deise; MAUÉS Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob . **Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente.** Educar, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006. Editora UFPR

MANCIBO, D. **Trabalho docente: subjetividade e sobreimplicação.** Psicologia: Reflexão & Crítica, Porto Alegre: UFRGS, 2005.

_____. Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização. In: MANCIBO, D.; FÁVERO, M. L. de A. (Orgs.) **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente.** São Paulo: Cortez, 2004, p. 235-250.

_____. **Trabalho Docente: Políticas e Subjetividade.** Projeto de pesquisa. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003.

MARTINELLI, Maria Lúcia (org): **Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio.** São Paulo, Veras Editora, 1999.

MARTINS Carlos Benedito. **O ensino superior brasileiro: nos anos 90.** São Paulo em perspectiva, Nº 14, 2000

_____. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, abr. 2009 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01017330200900010002&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 28/09/2009.

_____. **Uma reforma necessária.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01017330200600030017&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 09/07/2009

MARX, Karl: **O Capital.** Vol. 1. Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural, 2º edição, 1985.

_____: **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo, Martins Fontes, 1983.

_____: **A ideologia alemã.** São Paulo, Editora HUCITEC, 7º edição. 1989.

MATTOS, Olgaria. **O mal-estar na Universidade.** Disponível em <www.aducs.org.br/.../o-mal-estar-na-universidade-de-olgaria-mattos> Acesso em: 29/06/2009 11:13

MEC: **CAPES: Critérios de Avaliação Trienal.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/documentos-de-area-/3270>> Acesso em 18/09/2010

MEC: **PROUNI. Programa Universidade para Todos.** Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/> Acesso em: 18/04/2010

MEC: **UAB. Universidade Aberta do Brasil** Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php>

MEC: **REUNI. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.** Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/>

MENEGHEL, Stela Maria. **A crise da universidade moderna no Brasil . 25ª Reunião Anual da ANPED.** 2002. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/stelamariameneghelt11.rtf >

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006

MOROSINI, Marília Costa. Educação Superior e transnacionalização: avaliação/qualidade/acreditação. IN: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e MANCEBO, Deise (org) . **Universidade : Políticas , avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochelle Fellini. **Educação superior para todos? Acesso, expansão e equidade: novos desafios para a política educacional**. Sociologias, Porto Alegre, v.9, n. 17, p. 124-157, jan.-jun. 2007.

NETTO, José Paulo. **Reforma do Estado e Impactos no Ensino Superior** in Temporalis, Ano I, nº 1, ABEPSS. Brasília: Valci, jan/jun. 2000. (Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social- ABEPSS). Págs. 11-34.

_____. **Ditadura e Serviço Social : Um análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. São Paulo, SP: Cortez, 2001

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil**. Disponível em http://www.cfa.org.br/html/c_gestor/A%20estrutura%20e%20o%20funcionamento%20do%20Ensino%20Superior%20no%20Brasil.pdf. Data de acesso: 27/02/2009

ORSO, Paulino Jose (org). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PAGOTTI, Antonio Wilson e PAGOTTI, Sueli Assis de Godoy. **O ensino superior no Brasil entre o público e o privado**. 25ª Reunião Anual da ANPED. 2002. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/T1121929591501.doc> Data de acesso: 06/11/2008

PALHARINE, Franciso de Assis. **Tormento e paixão pelos caminhos do PAIUB**. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas. V. 6, nº 1, p. 15-26, 2001

_____. **Contextos de Emergência do PAIUB**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/23reuan.htm>. Data de acesso: 25/09/2003

PALHARINI, Francisco de Assis. Revista de Avaliação: pólo de resistência da avaliação institucional autônoma e democrática. IN: FÁVERO, Maria de Lourdes

de Albuquerque e MANCEBO, Deise (org) . **Universidade : Políticas , avaliação e trabalho docente.** São Paulo:Editora Cortez, 2004.

PAULA, Maria de Fátima Costa de : **A influência das concepções alemã e francesa sobre a universidade de São Paulo e a universidade do Rio de Janeiro quando de suas fundações.** 25ª Reunião Anual da ANPED. 2002. Disponível em < www.anped.org.br/reunioes/25/mariafatimapaulat11.rtf> Data de acesso: 23/04/2008

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. O debate sobre avaliação da educação superior: regulação ou democratização? IN: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e MANCEBO, Deise (org) . **Universidade : Políticas , avaliação e trabalho docente.** São Paulo:Editora Cortez, 2004.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; SILVA Luís Fernando Santos Corrêa da . **As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização?** Revista Debates, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, jul.-dez. 2010.

PIMENTA, Selma (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 6º Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** 3º Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

RAIZER, Leandro. **Educação e Sociedade: uma análise do sistema de ensino superior baseada na teoria dos sistemas sociais.** 2006. 297 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [2006].

RISTOFF. D. I. **Princípios do Programa de Avaliação Institucional.** Avaliação. Raies, Campinas, ano1, n.1, p.47-53, jul. 1996.

RISTOFF, D. I.. Avaliação Institucional e a Mídia. **Avaliação. Raies,** Campinas, ano2, n.1(3), p.61-64, mar. 1997

RUMMERT, Sônia Maria: **Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho.** São Paulo, Ed. Xamã. 2000.

SÁ, Nicanor Pereira: **O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola.** IN: **Cadernos de Pesquisa** nº57. São Paulo. 1986: p. 20-29

SCREMIN, L.; MARTINS, P. P. – O processo de mercantilização da Educação Superior. Revista da UFG, Vol. 7, No. 2, dezembro, 2005,

SANTOS, Sílvia Alves dos: **A naturalização do produtivismo acadêmico no trabalho docente**. IN: Revista Espaço Acadêmico, n. 110, Universidade Estadual de Maringá. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/index>. Data de acesso: 19/02/2010

SANTOS, Cássio Miranda dos : **A proletarianização do trabalho docente: entre o mito, a realidade e a possibilidade**. IN: Revista Trabalho e Educação nº4. Minas Gerais, 1998: p.137 – 161.

SAVIANI, Dermeval: **A nova lei da educação: LDB trajetória, limite e perspectivas**. Campinas, Ed. Autores Associados, 2001.

_____: **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma política educacional**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1998.

_____: Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs): **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo. Autores Associados. 2002: p. 13 – 24.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. **O significado da atual avaliação externa do mec para as universidades brasileiras**. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1106T.PDF. Data de acesso: 26/05/2009

SEVERINO, Antônio Joaquim. **O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios**. Educar, n. 31, Curitiba: Editora UFPR, p. 73–89, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar; JÚNIOR, João dos Reis Silva. **Trabalho Intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo. Xamã, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. **A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva**. 26ª Reunião Anual da ANPED. 2003. Disponível em < www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/valdemarsguissardi.rtf >

_____. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, dez. 2008 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18/08/2009.

_____. **Para avaliar propostas de avaliação do Ensino Superior**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília. V. 76, nº 184, pag. 549-578, 1995

_____. Regulação estatal versus cultura de avaliação institucional? **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 3, nov. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300016&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 07/05/2010

_____. **Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: Precária trajetória e incerto futuro**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006

SHIROMA, Eneida, MORAES, Maria C. M., EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA JÚNIOR, J. R e SGUISSARDI, V. Reforma do Estado e Reforma da Educação Superior no Brasil. In: SGUISSARDI, V. (Org). **Avaliação Universitária em Questão: Reformas do Estado e da Educação Superior**. Campinas: Autores Associados, 1997

SILVA JUNIOR, João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. **A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?** Revista Brasileira de Educação. 2005, n.29, pp. 5-27. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782005000200002&lng=pt&nrm=iso. Data de acesso: 03/08/2008

SILVA Maria Aparecida da. **Anos 80: da transição com “abertura”, mas sem ruptura, do governo burocrático autoritário para o civil**. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Maria_Aparecida_da_Silva_artigo1.pdf. Data de acesso: 20/07/2010

SOARES, Maria Susana Arrosa (coord). **A educação superior no Brasil. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe**. IESALC – Unesco – Caracas.2002

SOUZA, Orlando Nobre Bezerra de. **Os Modelos Institucionais de Universidade no Brasil: Marcos de Tensão**. 23º reunião anual da ANPED, 2000

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. **Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v.29,nº102, abr. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302008000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 12/03/2010.

ANEXOS

ANEXO I

Questionário encaminhado aos professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa – **Políticas Avaliativas e Produtividade: precarização, intensificação e descaracterização do trabalho docente universitário**. Caso concorde em participar, peço por favor para assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição. Você receberá este documento onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

NOME DA PESQUISA: Políticas Avaliativas e Produtividade: precarização, intensificação e descaracterização do trabalho docente universitário.

Universidade Federal do Paraná - Doutorado em Educação

- Linha de pesquisa: Mudanças no mundo do trabalho e educação
- Orientadora Prof^a Dr^a Noela Invernizzi
- Orientanda Okçana Battini

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Okçana Battini

ENDEREÇO: Rua Alagoas 1690, apto 1203

TELEFONE: 3301-5011 / 9932-7339 EMAIL: okibattini@gmail.com

OBJETIVOS: Discutir sobre o impacto das políticas de avaliação universitária (centrada na categoria da produtividade) no trabalho do professor; buscar compreender como a categoria da produtividade modifica o sentido e o pertencimento do docente frente ao seu trabalho, que primordialmente centra-se na questão do ensino.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Caso você concorde em participar da pesquisa, solicito que responda ao questionário (em anexo) sobre sua atividade profissional e/ou a uma entrevista (gravada ou não) sobre os impactos da produtividade em seu trabalho na Universidade. Em um primeiro momento realizaremos um mapeamento através de questionários com todos os professores do departamento, para compreender quais os elementos fazem parte do seu trabalho. Em um segundo momento, realizaremos uma entrevista (com alguns professores selecionados pela produção acadêmica sendo essa analisada através dos relatórios de avaliação trienal da CAPES e pelo Currículo Lattes) para aprofundarmos algumas categorias da pesquisa. Os dados servirão para elucidar as atividades realizadas pelos professores universitários, frente aos pressupostos instituídos pelas políticas avaliativas (Sinaes).

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Como pesquisadora responsável pela coleta de dados, garanto o sigilo das informações, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, informando que somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa).

Solicito que o questionário, se possível, seja respondido até o dia 14/10 e deixado os cuidados da secretaria do Depto. de Educação.

Certo da sua participação na realização dessa pesquisa, que busca compreender um objeto que atinge nossa realidade profissional, agradeço e coloco-me a disposição para maiores informações.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Nome do professor: _____

Titulação máxima: _____ Vínculo: () profº efetivo () profº temporário

Curso e disciplina ministrada: _____

1-) Como professor universitário, qual o produto do seu trabalho? Assinale a alternativa que você acha mais significativa.

- a) Ensino
- b) Pesquisa
- c) Extensão
- d) União entre ensino, pesquisa e extensão

2-) Quais as atividades realizadas em seu processo de trabalho? Enumere pela prioridade das atividades (de 1 a 5, sendo 1 o maior peso e 5 o menor peso)

- () produção de artigos para publicação em periódicos, livros e eventos científicos
- () estudar, planejar e dar aulas
- () orientação de estágio
- () orientações de TCC, monografias, dissertações
- () projetos de pesquisa
- () outras : _____

3-) Dentro das atividades em seu processo de trabalho quanto tempo dedica (em uma jornada de 40 horas) aproximadamente, para cada atividade? Caso não realize alguma das atividades, deixe em branco.

Ensino: _____

Pesquisa: _____

Extensão: _____

4-) Quais os aspectos (positivos e negativos) impactam na realização da atividade ensino do professor universitário?

5-) Quais os aspectos (positivos e negativos) impactam na realização da atividade pesquisa do professor universitário?

6-) Hoje como você se sente ao realizar o seu trabalho

- a) Realizados (em todos os sentidos: financeiramente, profissionalmente...)
- b) Estressados (com muitas atividades, sem tempo para realização pessoal...)
- c) Cobrados por produtividade (publicação e pesquisa)
- d) Alienados (sem sentido de pertencimento profissional)

ANEXO II

Roteiro de Entrevista semi-estruturada

Questão 1 - Como você analisa as determinações (econômicas, políticas e sociais e culturais) que determinam sua identidade profissional? (EX: políticas educacionais, precarização das universidades (infra-estrutura, alunos, baixa remuneração), visão da sociedade sobre a figura do professor...)

Questão 2 – Quais as práticas que fazem parte do seu cotidiano de trabalho na Universidade? (produção de artigos para publicação em periódicos, livros e eventos científicos, estudar, planejar e dar aulas, orientação de estágio, orientações de TCC, monografias, dissertações, projetos de pesquisa)

Questão 3 - No contexto dessas práticas identifique :

- a-) produto do seu trabalho
- b-) saber e saber fazer
- c-) ciclo de trabalho
- d-) flexibilidade
- e-) vínculo afetivo
- f-) coletividade entre os pares

Questão 4- As Instituições de Ensino Superior passam por avaliações de seus cursos, baseada nos pressupostos do SINAES E CAPS (graduação e pós-graduação) que focam na questão da produtividade. O que é para você ser um professor produtivo ou improdutivo? Quais as práticas que segundo o seu ponto de vista, os diferenciam?

ANEXO III

Centros de Estudo, Departamentos e Cursos da Universidade Estadual de Londrina

Centro de Letras e Ciências Humanas: Departamentos: Ciências Sociais, Filosofia, História, Letras Estrangeiras e Modernas, Letras Vernáculas e Clássicas; Centro de Ciências Biológicas: Departamentos: Anatomia, Biologia Animal e Vegetal, Biologia Geral, Ciências Fisiológicas, Ciências Patológicas, Fundamentos de Psicologia e Psicanálise, Histologia, Microbiologia, Psicologia Geral e Análise do Comportamento, Psicologia Social e Institucional; Centro de Ciências Exatas: Departamentos: Bioquímica, Biotecnologia, Computação, Física, Geociências, Matemática, Estatística, Química; Centro de Estudos Sociais Aplicados: Departamentos: Administração, Ciências Contábeis, Direito Privado, Direito Público, Economia, Serviço Social; Centro de Ciências da Saúde, Departamentos: Ciências Farmacêuticas, Clínica Cirúrgica, Clínica Médica, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Ginecologia e Obstetrícia, Medicina Oral e Odontologia Infantil, Odontologia Restauradora, Patologia, Análises Clínicas e Toxicológicas, Pediatria e Cirurgia Pediátrica, Saúde Coletiva; Centro de Educação, Comunicação e Artes: Departamentos: Arte Visual, Ciência da Informação (Arquivologia e Biblioteconomia), Educação, Música, Pedagogia, Design Gráfico, Artes Cênicas; Centro de Ciências Agrárias: Departamentos: Agronomia, Clínicas Veterinárias, Medicina Veterinária Preventiva, Ciência e Tecnologia de Alimentos, Zootecnia; Centro de Tecnologia e Urbanismo: Departamentos: Arquitetura e Urbanismo, Construção Civil, Engenharia, (Elétrica, Estruturas) Centro de Educação Física e Esporte: Departamentos: Educação Física, Ciência Do Esporte, Estudos Do Movimento Humano.

Anexo IV

Cursos de Doutorado, Mestrado, Mestrado Profissionalizante, Especialização e Residência Médica da Universidade Estadual de Londrina

Cursos de Doutorado: **Centro de Ciências Agrárias:** Agronomia, Ciência Animal, Ciência de Alimentos; **Centro de Ciências Biológicas:** Genética e Biologia Molecular, Microbiologia, Patologia Experimental, Multicêntrico em Ciências Fisiológicas; **Centro de Ciências da Saúde:** Ciências da Saúde, Saúde Coletiva; **Centro de Ciências Exatas:** Ensino de Ciências e Educação Matemática, Física, Química; **Centro de Letras e Ciências Humanas:** Estudos da Linguagem, Letras.

Cursos de Mestrado: **Centro de Ciências Agrárias:** Agronomia, Ciência Animal, Ciência de Alimentos; **Centro de Ciências Biológicas:** Análise do Comportamento, Ciências Biológicas, Genética e Biologia Molecular, Microbiologia, Patologia Experimental, Multicêntrico em Ciências Fisiológicas; **Centro de Ciências Exatas:** Bioenergia, Biotecnologia, Ciência da Computação, Ensino de Ciências e Educação Matemática, Física, Geografia, Matemática Aplicada e Computacional, Química; **Centro de Ciências da Saúde:** Ciências da Reabilitação, Ciências da Saúde, Enfermagem, Gerência de Serviços de Saúde; **Centro de Educação, Comunicação e Artes:** Comunicação, Educação; **Centro de Estudos Sociais Aplicados:** Direito Negocial, Administração, Economia Regional, Serviço Social e Política Social; **Centro de Letras e Ciências Humanas:** Ciências Sociais, Estudos da Linguagem, Filosofia, História Social, Letras; **Centro de Tecnologia e Urbanismo:** Engenharia de Edificações e Saneamento, Engenharia Elétrica; **Centro de Educação Física e Esporte:** Educação Física.

Cursos de Mestrado Profissionalizante: **Centro de Educação, Comunicação e Artes:** Gestão da Informação; **Centro de Ciências da Saúde:** Gestão de Serviços de Saúde

Cursos de Especializações e Residências: **Centro de Ciências Agrárias:** Gestão de Qualidade de Alimentos, Medicina Veterinária (área: Clínica Médica, Cirúrgica e Reprodução de Grandes Animais) – Residência, Medicina Veterinária (área: Medicina de Animais de Companhia) – Residência, Medicina Veterinária (área: Medicina Veterinária Preventiva) – Residência, Medicina Veterinária (área: Patologia Animal) – Residência, Reprodução e Medicina de Animais de Produção; **Centro de Ciências Biológicas:** **Biologia Aplicada a Saúde,** Ciências Fisiológicas, Ensino de Ciências Biológicas, Psicologia

Aplicada à Educação, Psicologia Clínica Psicanalítica, Psicologia Organizacional e do Trabalho; **Centro de Ciências Exatas:** Análise e Educação Ambiental em Ciências da Terra, Análise, Projeto e Gerência de Sistemas com ênfase em Inteligência em Negócios, Bioquímica Aplicada, Ciência da Computação, Desenvolvimento de Aplicações para Web, Educação Matemática, Engenharia de Produção com enfoque em Pesquisa Operacional, Engenharia de Software e Banco de Dados, Ensino de Geografia, Estatística, Estatística com ênfase em Educação, Estatística com ênfase em Pesquisa Quantitativa, Física para o novo Ensino Médio, Informática na Educação, Inteligência em Negócios: Gestão e Tecnologias, Modelagem Matemática em Finanças, Origem e Evolução do Universo, da Terra e da Vida, Química do Cotidiano na Escola, Redes de Computadores e Comunicação de Dados; **Centro de Ciências da Saúde: Ações Interdisciplinares em Saúde Mental,** Análises Clínicas, Anestesiologia - Residência Médica, Angiorradiologia e Cirurgia Endovascular Residência Médica, Assistência de Enfermagem a Pacientes com Feridas, Bioética, Cardiologia - Residência Médica, Centro Cirúrgico e Central de Material Esterilizado - Residência em Enfermagem, Cirurgia Geral - Residência Médica, Cirurgia Pediátrica - Residência Médica, Cirurgia Vascular - Residência Médica, Clínica Médica - Residência Médica, Controle de Infecção em Serviços de Saúde, Dermatologia - Residência Médica, Endocrinologia – Residência Médica, Endodontia, Enfermagem em Centro Cirúrgico, Recuperação Anestésica e Centro de Material e Esterilização, Fisioterapia em Pediatria - Residência em Fisioterapia, Fisioterapia Neuro Funcional (adulto) - Residência em Fisioterapia, Fisioterapia Pulmonar - Residência em Fisioterapia, Fisioterapia Traumato-Ortopédica Funcional - Residência em Fisioterapia, Gastroenterologia - Residência Médica, Gerência de Serviços de Enfermagem - Residência em Enfermagem, Gestão de Qualidade de Medicamentos, Gestão Pública Hospitalar, Infectologia - Residência Médica, Medicina Intensiva - Residência Médica, Medicina Preventiva e Social - Residência Médica, Médico-Cirúrgica - Residência em Enfermagem, Nefrologia - Residência Médica, Neonatal - Residência em Enfermagem, Neurocirurgia - Residência Médica, Neurologia - Residência Médica, Nutrição e Metabolismo na Prática Clínica, Obstetrícia e Ginecologia - Residência Médica, Odontologia (área: Cirurgia e Traumatologia Buco-Maxilo-Facial - Residência em Odontologia, Odontopediatria, Odontopediatria - Residência em Odontologia, Oftalmologia - Residência Médica, Ortodontia, Ortopedia e Traumatologia - Residência Médica, Otorrinolaringologia - Residência Médica, Patologia - Residência Médica, Pediatria - Residência Médica, Periodontia, Periodontia - Residência em Odontologia, Pneumologia - Residência Médica, Psiquiatria - Residência Médica, R3 em Pediatria (área: Infectologia Pediátrica) - Residência Médica, R3 em Pediatria (área: Medicina Intensiva Pediátrica) - Residência Médica, R3 em Pediatria (área:

Neonatologia) - Residência Médica,R3 em Pediatria (área: Pediatria Preventiva e Social) - Residência Médica,Radiologia e Diagnóstico por Imagem - Residência Médica,Recursos Terapêuticos Manuais e Posturais,Reumatologia - Residência Médica,Saúde Coletiva,Saúde da Criança - Residência em Enfermagem,Saúde da Família - Residência Multiprofissional,Saúde da Família,Saúde Mental,Toxicologia Aplicada à Vigilância Sanitária,Urologia - Residência Médica; **Centro de Educação Física e Esporte:** Atividade física vinculada a saúde, Atividades de Academia,Avaliação, Prescrição e Orientação de Programas de Exercícios Físicos,Biodinâmica do Movimento Humano,Educação Física na Educação Básica,Planejamento e Gestão de Empreendimentos Esportivos,Treinamento Desportivo;**Centro de Educação, Comunicação e Artes:** Arte Visual, Avaliação da Aprendizagem na Educação, Comunicação com o Mercado,Comunicação Organizacional: Gestão Estratégica,Comunicação Popular e Comunitária,Educação de Jovens e Adultos,Educação Especial - Deficiência Mental,Ergonomia,Eventos: Estratégias de Planejamento e Organização, Fotografia: praxis e discurso fotográfico,Gestão de Arquivos Empresariais,Gestão de Bibliotecas Universitárias,Gestão Estratégica de Design,Gestão e Desenvolvimento de Projetos de Hipermídia,Informação, Conhecimento e Sociedade, Metodologia da Ação Docente,Moda: Produto e Comunicação,Música,Psicopedagogia,Trabalho Pedagógico em Educação Infantil; **Centro de Estudos Sociais Aplicados:**Administração de Marketing e Propaganda, Administração Hospitalar,Administração Industrial,Contabilidade e Controladoria Empresarial,Direito Civil e Processo Civil,Direito de Família à Luz da Responsabilidade Civil,Direito do Estado,Direito e Processo Penal,Direito Empresarial,Direito Internacional e Econômico, Economia do Meio Ambiente,Economia do Setor Público,Economia Empresarial,Formulação e Gestão de Políticas Públicas,Gestão Contemporânea de Recursos Humanos,Gestão de Centros de Sócioeducação,Gestão de Organizações do Terceiro Setor,Gestão de Políticas para a Criança e Juventude ,Perícia Contábil e Auditoria,Política Social e Gestão de Serviços Sociais,Secretariado - Assessoria na Gestão de Negócios; **Centro de Letras e Ciências Humanas:** Ensino de Inglês para Crianças, Ensino de Línguas Estrangeiras,Ensino de Sociologia, Filosofia Moderna e Contemporânea: aspectos éticos e políticos,Filosofia Política e Jurídica,História e Filosofia da Ciência,História Social e Ensino de História,Língua Inglesa,Língua Portuguesa; **Centro de Tecnologia e Urbanismo:**Projeto arquitetônico: composição e tecnologia do ambiente construído, Engenharia de Estruturas,Engenharia de Segurança do Trabalho,Patrimônio Cultural: reabilitação e regeneração.

